

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ
УКРАЇНКИ

Факультет педагогічної освіти та соціальної роботи

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

**Вітчизняна система спеціальної та
інклюзивної освіти в євроінтеграційному
контексті: сучасний стан і перспективи
розвитку**

*Збірник тез доповідей учасників
науково-методичного семінару
(м. Луцьк, 28-30 вересня 2023 року)*

Луцьк – 2023

Рекомендовано до друку Вченою радою Волинського національного університету імені Лесі Українки (протокол № 12 від 31.10. 2023 р.)

За загальною редакцією проф. Кузави І.Б.

Редакційна колегія:

Кузава І. Б.	– доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сидорук І.І.	– доктор педагогічних наук, професор
Шульженко Д.І.	– доктор педагогічних наук, професор
Брушневська І. М.	– кандидат педагогічних наук, доцент
Матющенко І.М.	– кандидат педагогічних наук, доцент
Мацюк З. С.	– кандидат філологічних наук, доцент
Стасюк Л. П.	– кандидат педагогічних наук, доцент
Ханзерук Л.О.	– кандидат педагогічних наук, доцент

Вітчизняна система спеціальної та інклюзивної освіти в євроінтеграційному контексті: сучасний стан і перспективи розвитку. Збірник тез доповідей науково-методичного семінару (28-30 вересня 2023 р., Луцьк) / за заг. ред. проф. І.Б. Кузави / І. М. Брушневська, І.М. Матющенко, З. С. Мацюк, І.І. Сидорук, Л. П. Стасюк, Л.О. Ханзерук, Д.І, Шульженко. Луцьк : ВНУ імені Лесі Українки, 2023.148 с.

У збірнику презентовано тези доповідей учасників науково-методичного семінару «Вітчизняна система спеціальної та інклюзивної освіти в євроінтеграційному контексті: сучасний стан і перспективи розвитку».

Матеріали подано в авторській редакції. Відповідальність за точність поданих фактів, цитат, цифр і прізвищ несуть автори та їх наукові керівники

- © Волинський національний університет імені Лесі Українки
- © Факультет педагогічної освіти та соціальної роботи
- © Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

- © Український державний університет імені Михайла Драгоманова
- © Факультет спеціальної та інклюзивної освіти
- © Кафедра психокорекційної педагогіки та реабілітології

ЗМІСТ

<i>Березюк Вікторія</i>	
РОЗВИТОК ДРІБНОЇ МОТОРИКИ РУК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ КОНСТРУКТИВНИХ ІГОР	7
<i>Боровська Інна</i>	
ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: СЬОГОДЕННЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ.....	10
<i>Вавілова Вікторія</i>	
РОЗВИВАЛЬНІ ІГРИ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	12
<i>Данилюк Оксана</i>	
ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА.....	16
<i>Доротій Інна</i>	
СТРАТЕГІЯ ПЕРЕБУВАННЯ ДІТЕЙ З ООП В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	19
<i>Жваненко Оксана</i>	
РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПРОВЕДЕННЯ ПСИХОДІАГНОСТИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ РАС	24
<i>Жданюк Анастасія</i>	
РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ НАОЧНОСТІ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ.....	29
<i>Зарадюк Надія</i>	
ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	32
<i>Іванишин Світлана</i>	
ПИТАННЯ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ.....	36
<i>Іванчук Альона</i>	
ГОТОВНІСТЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ.....	40

Кадик Світлана
**ІННОВАЦІЙНІ ОЗДОРОВЧІ ТЕХНОЛОГІЇ, ЯК ВАЖЛИВА
СКЛАДОВА КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ООП.....45**

Капітула Мар'яна
**ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА
В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНИМ
НАВЧАННЯМ..... 48**

Карабанова Надія, Чеханюк Людмила
**РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ
В УКРАЇНІ50**

Козачук Ірина
**ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ДІТЕЙ З
ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....53**

Король Іванна
**НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДІАГНОСТИКИ ТА
КОРЕКЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ.....55**

Кузава Ірина, Біла Марина
**ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ У НАВЧАННІ
ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ.....58**

Кузава Ірина, Гунько Олена
**УМОВИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ ІЗ
ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ
МАТЕМАТИЧНИХ ІГОР.....61**

Кузава Ірина, Кіхтенко Інна
**РОЛЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ
МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА.....64**

Лахтюк Анастасія
**ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ
ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ67**

Луканьова Людмила
**ПРОЕКТУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО
МАРШРУТУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З
ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ71**

Ляшук Лариса, Кінах Галина
ЦЕГЛИНКИ ЛЕГО ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІГРОВИЙ МЕТОД У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ООП.....73

Майструк Вікторія, Закусило Оксана
ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ: АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ.....77

Мацюк Дарина
МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ОДНОЛІТКІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....80

Мацюк Зоряна
ІНКЛЮЗИВНІ АСПЕКТИ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МАК-ТЕХНІК.....88

Нестеренко Ольга
ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ92

Олійник Катерина
ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ АСИСТЕНТА-ВЧИТЕЛЯ У ПЕРШІ РОКИ РОБОТИ.....100

Омельянчук Євгенія
РОЛЬ АРТ-ТЕРАПІЇ У КОНТЕКСТІ КОРЕКЦІЇ ТЯЖКИХ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ.....102

Повх Наталія
ВИКОРИСТАННЯ ІГОР ДЛЯ РОЗВИТКУ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 108

Попович Вікторія
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ.....110

Реткова Анастасія
РОЛЬ ГРИ У РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ.....113

Ройко Оксана
ПРЕДМЕТНІ ДИДАКТИЧНІ ІГРИ У НАВЧАННІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ.....118

<i>Сімчук Оксана</i> ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ.....	122
<i>Сидорук Ірина, Липка Лариса</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА.....	124
<i>Сидорук Ірина, Львовська Світлана</i> ПОРУШЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ: ТРАКТУВАННЯ В МІЖНАРОДНІЙ КЛАСИФІКАЦІЇ ХВОРОБ (ОДИНАДЦЯТИЙ ПЕРЕГЛЯД)	128
<i>Стасюк Людмила, Сіліч Сніжана</i> МЕТОДИКА ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	131
<i>Терпелюк Володимир</i> РЕЛЬЄФНО-КРАПКОВИЙ ШРИФТ БРАЙЛЯ: ІСТОРІЯ ВИНИКНЕННЯ.....	134
<i>Тимощук Наталія</i> СТВОРЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ.....	137
<i>Фаловська Ірина</i> ОСНОВНІ ОРІЄНТИРИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	139
<i>Чайковська Тетяна</i> ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦІВ У СФЕРІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.....	141
<i>Шевчук Людмила</i> УКРАЇНСЬКА НАРОДНА ІГРАШКА В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ.....	144

*Березюк Вікторія,
здобувачка освіти 2 курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

*Науковий керівник: Сидорук І.І.,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

РОЗВИТОК ДРІБНОЇ МОТОРИКИ РУК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ КОНСТРУКТИВНИХ ІГОР

Проблема розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку досліджувалася класиками наукової думки і сучасними науковцями в різних аспектах проблеми: психологічному (Л. Виготський, Г. Леушина, О. Лурія, Т. Піроженко, С. Рубінштейн, І. Синиця та ін.); психолінгвістичному (І. Зимняя, О. Леонт'єв, О. Шахнарович та ін.); лінгвістичному (Т. Ладиженська, Л. Щерба та ін.); педагогічному (В. Захарченко, Е. Короткова, Н. Кузіна, Н. Орланова та ін.); лінгводидактичному (А. Богуш, О. Білан, Н. Гавриш, С. Караман, С. Ласунова, Н. Малиновська, Т. Постоян, Г. Чулкова, С. Хаджирадева, Л. Фесенко та ін.) [1].

Відомо, що розвинена дрібна моторика сприяє успішному навчанню, пізнавальній діяльності. Знаний український педагог-практик В. Сухомлинський зазначав: «Розум дитини знаходиться на кінчиках його пальців». Ця тема є об'єктом зацікавлення як медиків, так і педагогів та психологів (І. Лугова, А. Машталер, О. Лимарєва, Н. Сиротич та ін.) [4].

Навчання мови і розвиток мовлення не зводиться лише до мовленнєвої діяльності, до реалізації і використання мовної системи. Воно передбачає також включення мовлення в різні види діяльності: пізнавальну, навчальну, художню, театралізовану, ігрову, образотворчу, конструктивну і т.д. Це допоможе створити основу для оволодіння мовою на чуттєвому досвіді дитини та в ігровій діяльності (Н. Луцан). Оскільки мова і мовлення обслуговують усі види діяльності дитини, доречним буде говорити про взаємозв'язок усіх видів

діяльності в мовленнєвому спілкуванні, про “інтеракційну” (взаємодіючу) діяльність (К. Менг).

О. Усова вважає гру великою знахідкою як навчального засобу та зауважує, що “необхідно шукати можливості побудови таких дидактичних ігор, в яких були б добре виражені елементи прямого навчання. Дидактичну гру О.Сорокіна розглядає, як форму організації навчання дітей. Вона зауважує: “своєрідність дидактичної гри, як засобу навчання й виховання і та відмінність від інших засобів полягає в тому, що вона дає можливість здійснювати навчання в захоплюючій і доступній для дітей діяльності” [1].

Для дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку важливе значення мають ігри, які потребують координації і точності рухів пальців рук. М. Кольцова встановила, що рівень розвитку мовлення дітей прямо залежить від ступеня сформованості тонких рухів пальців рук. Л. Фоміною була виявлена така закономірність: якщо розвиток дрібної моторики відповідає віку, то й мовленнєвий розвиток знаходиться в межах норми. Якщо розвиток рухів пальців відстає, то затримується і мовленнєвий розвиток. Дослідники прийшли до висновку, що формування мовленнєвих зон кори головного мозку здійснюється під впливом кінестетичних імпульсів від пальців рук. Тому тренування пальців рук впливає на розвиток активного мовлення.

Конструювання – вид діяльності дітей, пов'язаний із моделюванням як реально існуючих, так і придуманих об'єктів, у процесі якого дитина опановує навички моделювання простору, знайомиться з відношеннями, що існують між предметами, вчиться перетворювати наочні відношення різними способами. Конструктивна діяльність – це перша продуктивна діяльність дитини дошкільного віку, що передбачає побудову предмета; її успішність залежить від рівня розвитку сприйняття, мислення, уяви, оскільки діяльність дитини спрямована на отримання визначеного, наперед задуманого реального продукту, відповідно до його функціонального призначення.

До іграшок конструктивного типу відносять конструктори, збірні іграшки, геометричні будівельні матеріали, що складаються з набору кубів, цеглин, пластин, призм, конусів, пірамід і циліндрів (будівельний матеріал

І. Агапової, Є. Флеріної, конструктор-механік І. Сахарова). Вони спрямовані на розвиток ручної моторики, фантазії, чуття кольору та ритму, засвоєння просторових відношень [2].

Відслідковується, що у процесі навчання дітям з порушеннями мовлення важко відтворювати певне положення пальців за зразком. Досвід практичної роботи показує, що інструкція з першого подання, а іноді й після багатьох повторень майже не реалізується. Діти не володіють одночасним виконанням рухів пальців обох рук [3].

Отже, розвиток дрібної моторики – необхідний стимул інтенсивного розвитку мовлення дитини, і воно набуває особливого корекційного значення в роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями.

Для підтвердження теоретичних висновків нами було проведено експериментальне дослідження.

Основою експериментального навчання виступили розробка і практична реалізація науково обґрунтованої і методично доцільного розвитку дрібної моторики рук дошкільників засобами конструктивних ігор.

Для усунення мовленнєвих порушень нами була впроваджена система конструктивних ігор, спрямованих на корекцію мовлення дітей. Результати проведеної роботи на формуючому етапі засвідчили підвищення мовленнєвої активності у дітей, а також покращення артикуляції і вимовних навичок, що сприяло підвищенню рівня мовленнєвої активності і вправності дошкільників.

Порівняльний аналіз рівня мовленнєвих порушень у дошкільників до експерименту і після нього показав, що впровадження системи конструктивних ігор у процесі корекції звуковимови у дітей дошкільного віку збільшило високий рівень звуковимови на 23%, достатній на 6%, середній рівень на 10 %, а от кількість дітей з низьким рівнем зменшився на 7%. З цього видно, що розроблена нами методика суттєво сприяла підвищенню рівня мовленнєвої активності і вправності дошкільників.

Список використаних джерел:

1. Луцан Н.І. Розвиток зв'язного мовлення дошкільника в мовленнєво-ігровій діяльності: лінгвістичний аспект. *Наука і освіта*. 2014. №10. С. 119-122.
2. Рібцун Ю. В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ: програмно-методичний комплекс. К. : Освіта України, 2011. 292 с.

3. Машталер А.С. Розвиток дрібної моторики дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Таврійський вісник освіти*. 2015. №4. С. 242-247.

4. Богданець-Білокаленко Н. І., Сиротич Н. Б. *Розвиток дрібної моторики рук у молодших школярів із синдромом Вільямса засобами літературно-музичної творчості (на основі творів Н.Забіли)*. Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. 2019. № 45. С. 18-24.

Боровська Інна
вчитель-логопед,
відокремлене дошкільне відділення "Сонечко",
Крупівський НРЦ, Волинська область

ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: СЬОГОДЕННЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Одним із сучасних пріоритетів освіти в Україні є розвиток інклюзивного навчання. Основна увага інклюзивним технологіям приділяється у рамках шкільної освіти, так як діти якраз в шкільні роки проходять інтенсивну соціалізацію. Проте, оскільки одним із завдань інклюзії виступає гармонійне включення дитини з особливими освітніми потребами (ООП) в соціум, необхідним є розвиток дошкільної галузі, який дозволить дитині взаємодіяти із світом на більш ранньому етапі розвитку. Адже саме у дошкільному віці закладаються передумови майбутньої навчальної діяльності.

Законом України «Про дошкільну освіту» затверджено державні гарантії у здобутті дошкільної освіти зокрема, дітьми з ООП (Стаття 12,п3) [1]. Метою інклюзивного навчання у ЗДО є підведення дитини до вступу у заклад загальної середньої освіти (початкової школи) з максимально скомпенсованими первинними і вторинними порушеннями. Для реалізації вище зазначеної мети виділяють завдання інклюзивної дошкільної освіти, зокрема:

- розвиток потенційних можливостей дітей із порушеннями фізичного, інтелектуального розвитку в спільній діяльності із здоровими однолітками;
- організація психолого-педагогічного супроводу з ООП в ЗДО;
- реалізація корекційно-розвиткового навчання, спрямованого на виправлення або послаблення у дітей фізичних або/ і психічних порушень, які заважають їх успішному навчанню й розвитку;

- створення адаптивноосвітнього простору , який задовольнить потреби дитини з ООП;
- формування життєвого досвіду та цілеспрямованого розвитку когнітивних, мовленнєвих, моторних , соціальних функцій у дітей, які дадуть змогу знизити залежність дитини від сторонньої допомоги та підвищити соціальну адаптацію;
- формування у суспільстві позитивного ставлення до дітей з ООП;
- надання консультативної допомоги сім'ям, які виховують дітей з ООП.

Організація сучасної дошкільної інклюзивної освіти забезпечує цілісне входження дитини з ООП в загальноосвітній простір, що відповідає її потребам можливостям. Залежно від індивідуальних потреб дитини, від рівня включення дитини в освітній процес, умовно можна виокремити такі види інклюзії в освітньо-виховному процесі ЗДО:

1) епізодична - дошкільник включається у колектив однолітків лише на свята, короткочасно під час ігор чи на прогулянці.

2) часткова - передбачає включення дитини в режимі половини дня або неповного тижня.

3) повна - полягає у відвідуванні дитиною з ООП вікової групи в режимі повного дня самостійно чи з супроводом. Тобто такий дошкільник бере участь у всіх заняттях із дітьми з нормотиповим рівнем розвитку, при цьому обираються завдання різного рівня складності, додаткові ігри [3,с.132].

Освіта дітей з ООП має передбачати включення їх у загальну діяльність разом з іншими дітьми починаючи вже з дошкільного віку. До організації інклюзивного навчання у ЗДО необхідно мати: наявність висококваліфікованих кадрів, які володіють сучасними методиками і технологіями навчання (логопеди, дефектологи, психологи, вчителі-реабілітологи і т д); незначну кількість дітей у групах, що надасть можливість здійснювати індивідуальний підхід до кожної дитини; наявність досвіду соціалізації та адаптації дітей, які потребують корекції розвитку, у суспільство.

Враховуючи, що дитина з особливими потребами має право одержати можливість вільного вибору освітнього закладу , кожний педагог має володіти

певним рівнем сформованості інклюзивної компетентності, що забезпечується необхідним психолого-педагогічним супроводом його діяльності.

Використання сучасних підходів та обґрунтованих ними особливостей упровадження інклюзивного навчання дітей означеної категорії сприятиме створенню підґрунтя для їх успішної адаптації та досягнення позитивного навчально- корекційного результату.

Перспективним у означеному плані вважаємо вивчення взаємодії педагогів (вихователів, логопеда, дефектолога, психолога, вихователя-методиста, директора ЗДО; педагогів і батьків; батьків дитини з ООП і батьків здорових дітей; педагогів і дітей, як з особливостями розвитку, так і здорових дітей; дитини з особливими потребами і здорових дітей.

Список використаних джерел

1. Закон України “Про дошкільну освіту”: чинне законодавство. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2628-14>
2. Інклюзивна група ДНЗ. Рекомендації для облаштування простору. URL: <https://inkluzia.com.ua/inkluzivna-grupa-v-dnz.-rekomentatsiyi-oblashtuvannya-prostoru/>
3. Кузава І.Б. Концептуальні засади розвитку процесу інклюзії в умовах дошкільної освіти. Науковий часопис НПУ ім.М.П.Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.2013. Вип.С.130-135.
4. Олефір Н. Особливості інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти. *Нова педагогічна думка.2019 №2 (98) С.143-146*
URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&I

Вавілова Вікторія,
*студентка 2 курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*
Науковий керівник: Брушневська І. М.,
*к.п.н., доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

РОЗВИВАЛЬНІ ІГРИ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Розвивальні ігри зазвичай цікаві та захоплюють дітей, що робить навчання більш приємним та ефективним. Для дітей із мовленнєвими порушеннями розвивальні ігри можуть бути ефективним інструментом для корекції цих проблем. Використання ігор в логопедичній роботі може включати батьків та робити їх більш активними у процесі мовного розвитку своєї дитини.

Ігри можна адаптувати під конкретні потреби та рівень мовленнєвого розвитку кожної дитини, що робить логопедичну роботу більш ефективною. З урахуванням цих факторів, тема розвивальних ігор у логопедичній роботі з дітьми старшого дошкільного віку має велике значення і є надзвичайно актуальною для покращення мовленнєвого розвитку, підготовки дітей до навчання в школі.

Різноманітні мовні порушення (заїкання, дисграфія, дислексія тощо) за статистикою спостерігаються у більшості дітей старшого дошкільного віку. Це веде до зниження успішності, розладів емоційно-вольової сфери, у подальшому шкільної дезадаптації. У вимогах до структури основної освітньої програми початкової освіти говориться про надання всебічної педагогічної допомоги дітям, що мають труднощі в опануванні шкільної програми, тому мета вчителя-логопеда полягає не тільки в тому, щоб надати допомогу в корекції мовних проблем, а й допомогти дитині повірити в свої сили у подоланні навчальних проблем.

Ігрова діяльність в старшому дошкільному віці відіграє важливу роль. Гра вимагає від дитини роздумів у внутрішньому плані мовного висловлювання. У грі діти-логопати долають страх сказати неправильно, у них формуються комунікативні функції, зростає відчуття соціальної значущості, виховується толерантність, накопичується позитивний досвід в ігровій та навчальній діяльності.

На логопедичних заняттях використовуються дидактичні ігри, настільно-друковані ігри, ігри з рухами, сюжетно-рольові ігри, ігри-драматизації тощо. Їх застосування визначається завданнями та етапами корекційно-логопедичної роботи, віковими та індивідуально-психологічними особливостями дітей.

Ігри, які використовуються на логопедичних заняттях, виконують такі функції:

- навчальну (допомагають засвоїти або закріпити матеріал, пропонований на занятті, досягти поставлених дидактичних завдань);
- діагностичну (дають можливість логопеду діагностувати різні прояви дитини);

- терапевтичну (виступають як засіб подолання різних труднощів у навчанні);
- корекційну (вносять позитивні зміни, доповнення в структуру особистісних показників дитини);
- розважальну (емоційно забарвлюють діяльність дитини, роблять процес пізнання захоплюючим) [2].

В історії дошкільної педагогіки на всіх етапах її розвитку проблема мовного розвитку посідала одне з центральних місць. Провідні представники дошкільної педагогіки (Я. Коменський, Ф. Фребель, М. Монтесорі, Ж. О. Декролі, Є. І. Тихеева та ін.) розробили різноманітні дидактичні ігри та вправи для мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами [1].

Психологічна наука та практика (В. Аванесова, Е. Пилюгіна, А. Плеханов, О. Морозова, М. Манасеїна та ін.) переконливо довели, що знання, отримані словесним шляхом і не підкріплені чуттєвим досвідом, є неясними, нечіткими та неміцними, часом дуже фантастичними, а це означає, що нормальний розумовий розвиток неможливий без опори на повноцінне сприймання.

Як показують дослідження М. Белкіна, у дітей з загальним недорозвитком мовлення спостерігається значна своєрідність вищих психічних функцій: формування будь-якого рівня зорового відображення порушується (видимі образи у таких дітей збіднені, часто деформовані та нестійкі). Вихованці логопедичної групи важко виділяють в об'єкті його складові частини, пропорції, своєрідність будови, часто «випускають» важливі деталі, не завжди точно розпізнають колір і кольорові відтінки.

У процесі вивчення об'єктів та явищ, знайомих за минулим досвідом, проявляється загальне відчуття, ідентифікація предметів, що мають деяку схожість, викривленість і неадекватність уявлень про навколишню дійсність. Діти з першим рівнем мовленнєвого недорозвитку не орієнтуються в просторі (плутають ліво-право, верх-низ, вперед-назад); плутаються в часі (не можуть визначити пору року, час доби). Не можуть назвати кольори, не маніпулюють величинами, формами.

Діти другого рівня мовленнєвого недорозвитку обмежуються перерахуванням безпосередньо предметів і дій, які сприймають, ігноруючи їх властивості. Відзначається відставання у використанні словесних ознак предметів, що позначають форму, колір, матеріал. Вони також, як і діти з першим рівнем мовленнєвого недорозвитку, не орієнтуються в визначенні величини, простору.

Діти з третім рівнем мовленнєвого недорозвитку називають не тільки предмети, але й визначають їх властивості: колір, форма, величина. Але вони не ускладнюють назви дій, ознак, якості та стану, що добре знайомі їм із життєвого досвіду. У них виникають також труднощі у визначенні простору, часу. Розвивальні ігри дуже сприяють пізнанню і покращенню розуміння дітьми тих чи інших структур, предметів, орієнтації у просторі та явищ.

Зацікавити дитину на логопедичних заняттях допомагають різноманітні дидактичні ігри із включенням лялькових героїв, наприклад, використання на занятті театру на фланелеграфі сприяє розвитку всіх компонентів мовлення, а також сприятливо впливає на пізнавальну діяльність дітей-логопатів. Застосування пальчикового театру в корекційному процесі сприяє формуванню зв'язного мовлення, будучи важливою ланкою в корекційному процесі. Різних ляльок можна також використовувати у підсумковій частині занять. Через ляльку можна заохотити дитину або зробити їй зауваження в коректній формі.

Також сьогодні вчителі-логопеди мають можливість використовувати різні комп'ютерні технології, які допомагають вносити в хід заняття елементи новизни, наприклад, використання комп'ютерних ігор: «Баба Яга вчиться читати», «Розвиток мовлення. Вчимося говорити правильно» тощо.

В процесі гри діти не тільки легше опановують навчальні навички, а й розвивають свої психічні процеси. Особливий інтерес у дітей з мовними порушеннями викликають анімовані мультимедійні презентації, які містять яскравий наочний матеріал, що викликає інтерес у дітей-логопатів та підвищує мотивацію до навчальної діяльності [3].

Розвивальні ігри відіграють одну з основних ролей у розвитку мовлення дітей з ООП старшого дошкільного віку, сприяють вирішенню завдань щодо

результативного виправлення недоліків мовлення дітей-логопатів, створюють позитивну атмосферу, активізують психічні процеси і формують особистість дитини в цілому.

Список використаних джерел:

1. Кривоніс М. Л. Сенсорний розвиток : з досвіду роботи. Х. : Видавництво «Ранок», 2012. 256 с.
2. Рібцун Ю. Грати словом і в слові. Дошкільне виховання, 2005р. №2.
3. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VII всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (Суми-2018) https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/5479/1/Konfer_suchasni_problemi_logopediyi_ta_reabilitaciyi_2018.pdf

Данилюк Оксана,
здобувачка освіти 2 курсу, ОС «магістр»
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

Науковий керівник: Кузава І.Б.,
доктор педагогічних наук,
завідувач кафедри-професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Одним із пріоритетних напрямків світового розвитку суспільного життя в новому тисячолітті є процес демократизації. У цих умовах система виховання й освіти молодого покоління дедалі більше орієнтується на гуманізацію, прищеплення маленьким громадянам загальнолюдських і національних цінностей, покладених в основу прав і свобод людини й громадянина. Першоосновою демократичного ладу є людина, а її життя, честь, гідність, права та свободи – найвищі соціальні цінності. Саме тому формування активної життєвої позиції громадян стає одним із головних завдань спеціальної освіти будь-якої соціальної незалежної, демократичної та правової держави.

На основі аналізу наукових джерел констатовано, що проблема громадянського виховання здавна привертала увагу вчених, філософів та державних діячів. Значний вплив на формування ідеї громадянськості справили стародавні грецькі мислителі, зокрема Сократ, Аристотель, Платон, Демокрит, які звертали увагу на сутність громадянського виховання, намагались визначити шляхи та методи його ефективного реалізації. На нашу думку, це

пов'язано з тим, що саме в Стародавній Греції починає формуватись інститут громадянства та з'являється поняття «громадянин» як людина, що володіє певними правами та обов'язками.

Значного збагачення ідея громадянського виховання дістала в епоху Відродження, що було зумовлено утвердженням гуманістичної ідеології в усіх сферах людського буття. До проблеми формування громадянина у своїх працях звертались М. Монтень, Ф. Петрарка, Е. Роттердамський, зазначаючи, що громадянину мають бути притаманні такі якості, як духовність, самосвідомість, воля, цілеспрямованість тощо. Зазначимо, що розуміння громадянськості в період Відродження та Просвітництва відбувається в контексті розвитку договірної теорії виникнення держави, що зумовило появу такого феномена як «громадянський гуманізм».

Вагомим внеском у визначенні методологічних основ проблеми, що досліджується, є погляди та ідеї відомих східнослов'янських педагогів, філософів і державних діячів, діяльність яких припадає на період просвітницького руху на основі української національної ідеї. Саме тому громадянськість набуває рис національного виховання та ідей патріотизму.

Найважливішим, самобутнім і неповторним періодом у становленні особистості є дитинство. В цей час формується оцінка дитиною свого «Я», що є регулятором її моральної поведінки, лежить в основі знань про свої права та обов'язки, на ній ґрунтуються такі почуття, як відповідальність, сором, провина, совість тощо. Тому, на нашу думку, саме в цей період потрібно починати підготовку дитини до життя, неабияку увагу приділяючи громадянському вихованню.

Виховання громадянських якостей в учнів молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями передбачає формування комплексу уявлень дитини про держави, народи, нації, суспільство як узагальнені категорії, розуміння себе громадянином. Дитина повинна вміти вільно володіти такими поняттями, як назва держави, розуміти, що Україна - це її рідна країна, знати столицю та великі міста України, розповісти про державні символи (впізнавати прапор України, знати гімн), шанувати традиції рідного краю.

Українські педагоги та діячі освіти кінця XIX – початку XX століття (Г. Ващенко, М. Грушевський, К. Ушинський, П. Каптерев, І. Копач, С. Русова, І. Франко, Я. Чепіга та ін.) пов'язували громадянськість з національним вихованням, що було викликано соціально-політичними чинниками.

В сучасній українській педагогіці поняття «громадянське виховання» розглядається у працях П. Ігнатенко, Н. Косаревої, В. Поплужної, О. Сухомлинської та інших, але залишається невизначеним. Так, професор О. Вишневський визначає два вектори громадянського виховання: національний та демократичний [23]. Природа цих понять різна і дуже суперечлива, саме тому справжній громадянин сучасної держави має стати носієм обох цих ідей, примирити й узгодити їх у своїй свідомості.

Та, на жаль, у сучасних закладах спеціальної освіти громадянському вихованню приділяється мало уваги, й дитина не володіє належним комплексом знань. Відповідно виникає протиріччя між вимогами до формування громадянської обізнаності молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку та сучасним станом виховної роботи у цьому напрямку в закладах спеціальної освіти.

Таким чином, філософсько-педагогічні ідеї представників Відродження та Просвітництва дали значний поштовх для розвитку концептуальних засад громадянського виховання дітей, зокрема, з інтелектуальними порушеннями, висуваючи особистість на перше місце в процесі розуміння ідей громадянськості. Саме тому громадянське виховання тлумачиться в контексті звернення до традицій українського народу, ідей патріотизму. Любов до Батьківщини та свобода особистості виступають, на думку філософів та педагогів, ключовими засадами громадянськості, а громадянське виховання полягає у вихованні на засадах української народної культури.

Список використаних джерел:

1. Ігнатенко П.Р. Громадянське виховання учнів в умовах українського державотворення. П. Р. Ігнатенко, Н. І. Косарева, В. Л. Поплужний. *Рідна школа*. 1996. № 3. С. 31-50.
2. Косарева Н. І. Виховання громадянськості учнів на ідеях української державності. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 3. С. 130-136.

Доротій Інна,
студентка 2 курсу, ОС «магістр»,
Навчально-науковий інститут неперервної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: Брушневська І. М.,
к.п.н., доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

СТРАТЕГІЯ ПЕРЕБУВАННЯ ДІТЕЙ З ООП В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Вивчення та аналіз наукової, психолого-педагогічної, корекційно-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що на даному етапі розвитку освітньої галузі в Україні ми маємо можливість спостерігати впровадження інклюзивного навчання дошкільників, адже діти з ООП мають право відвідувати загальноосвітній ЗДО, де має бути створене освітнє середовище, адаптоване до потреб дитини, з додатковими психолого-корекційними послугами задля розвитку та комунікації із здоровими однолітками.

Вивчаючи літературу педагогічного, психологічного та корекційного напрямку та законодавчу базу нашої держави, ми відзначили певні особливості навчання дітей з психофізичними вадами. Не так давно діти з порушенням психофізичного розвитку, за відсутності законодавчої бази, мали змогу навчатись тільки в закладах спеціальної освіти відповідно до нозологій. Відповідно була певна перевага здобуття такої освіти, адже в таких закладах було створене «освітнє середовище», що підкріплювалось хорошою матеріальною базою і в якому було можливо отримати певні навички самообслуговування, необхідні для подальшого життя. Відмітити також потрібно і той факт, що заклади спеціальної освіти інтернатного типу, де було цілодобове перебування дітей під наглядом кваліфікованих педагогів, що володіють методами навчання та підтримки дітей з психофізичними порушеннями, надавало ще одну перевагу для успішної корекції розвитку таких дітей.

Недоліками такої світи є обмеженість у спілкуванні. Відсутність взаємодії з нормотиповими однолітками, поза межами закладу та сім'ї, негативно

впливало на розвиток комунікативних навичок, а відтак і соціалізацію дітей з особливими освітніми потребами. Цей факт унеможлиблював реалізацію права стати повноцінними та рівноправними членами суспільства у майбутньому.

Серед першочергових кроків у напрямі створення інклюзивного середовища вбачаються такі: відмовитися від стереотипних поглядів на вчителів, учнів і навчальний процес; формувати в школі атмосферу, засновану на ідеях інклюзії; розбудувати школу як громаду; зосереджуватися на співпраці, а не на конкуренції; прищеплювати віру в свої сили кожному члену шкільного колективу.

Необхідними умовами формування інклюзивного освітнього середовища в загальноосвітніх навчальних закладах є:

- визнання педагогом необхідності використання різноманітних навчальних підходів з урахуванням різних стилів навчання, темпераменту й особистості окремих дітей;
- адаптація навчальних матеріалів для використання по-новому, підтримуючи самостійний вибір дитини у процесі навчання у класі;
- використання різних варіантів об'єднання дітей у групи;
- налагодження співробітництва та підтримки серед учнів класу;
- використання широкого спектру занять, практичних вправ і матеріалів, що відповідають рівню розвитку дитини.

Мета цього середовища – орієнтуватися на розвиток особистості та відповідати запитам соціального оточення і сподіванням людини.

Освітнє середовище тільки тоді буде інклюзивним, коли матиме ряд ознак:

- спланований і організований фізичний простір, у якому б діти могли безпечно пересуватися під час групових та індивідуальних занять;
- наявність сприятливого соціального та емоційного клімату;
- створені умови для спільної роботи дітей, а також надання один одному допомоги в досягненні позитивного результату [2].

Інклюзивне навчання як освітній особистісно орієнтований процес передбачає залучення дитини в загальноосвітнє середовище, забезпечення

доступності освітніх програм шляхом диверсифікації різноманітних форм та методів, забезпечення гнучкості курикулуму, адаптації дидактичних технологій та надання додаткових освітніх послуг і підтримки.

Інклюзивне навчання – це процес, що базується на системно організованому та багатовимірному конструкті, в основі якого суб'єктна взаємодія.

Успішність цієї взаємодії залежить від усвідомлення переваг, що їх мають усі суб'єкти освітнього процесу від реалізації інклюзивної практики. В інклюзивному освітньому середовищі всі діти здатні досягати успіху.

Практика доводить, що усі діти можуть успішно навчатись, перебуваючи в інклюзивному середовищі. Водночас, присутність дітей з особливостями в класі ніяк не створює менш сприятливі соціальні умови для решти дітей, від цього мають користь всі. Діти з особливими потребами інтегруються в соціум, стають більш комунікативними, вони мають можливість навчатись за більш складною програмою ніж ті діти, що перебувають у спецзакладах та можуть продовжити навчання, отримавши документ про закінчення закладу загальної середньої освіти. Діти без обмежених можливостей, будучи партнерами при виконанні навчальних завдань, виконуючи роль лідера чи наставника в групі, підвищують самооцінку, поглиблюють і закріплюють знання. Всі діти, перебуваючи в інклюзивному середовищі, вчатьсь толерантності у відносинах з однолітками, навчаються бачити передусім людину, а не її ваду чи обдарованість, поважати людей з відмінностями.

Слушно зазначає О. Ковшар, що «інклюзивне освітнє середовище характеризується системою ціннісного ставлення до навчання, виховання і особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, а також сукупністю ресурсів (засобів, зовнішніх і внутрішніх умов), життєдіяльності в освітньому закладі і спрямованістю на реалізацію індивідуальних освітніх стратегій вихованців» [3, с. 123].

Тобто інклюзивне освітнє середовище в дошкільній освіті – це сукупність психолого-педагогічних та матеріально-технічних умов, що уможливають перебування дітей з ООП у закладі дошкільної освіти, сприяють фізичному,

психологічному та психічному розвитку дитини, а також подальшому формуванню та соціалізації її як особистості.

Психолого-педагогічна наука визначає основні складові інклюзивного середовища («безбар'єрне фізичне та психічне середовище, особливі умови навчання та виховання), а також умови його успішного розвитку, рівні можливості в отриманні педагогічної корекції та психологічної підтримки для всіх вихованців, відкритість та доступність інклюзивного середовища як для дітей, так і для батьків» [3, с. 123].

Аналіз теоретичного доробку вітчизняних авторів [1; 2] дозволяє виокремити такі основні ознаки інклюзивного середовища в закладі дошкільної освіти, а саме:

1) «ціннісне ставлення дошкільного закладу до організації інклюзивного навчання, виховання та особистісного розвитку дітей з ООП, наявність ресурсного забезпечення життєдіяльності (нормативно-правові, програмно-методичні, інформаційні, матеріально-технічні тощо), спрямовані на реалізацію індивідуальних здібностей» [1];

2) «створення сприятливого психологічного та емоційного клімату в закладі дошкільної освіти до залучення дітей з ООП в освітній процес та колективне формування інклюзивного середовища (вихователі, психологи, дефектологи, соціальні педагоги, інструктори з ЛФК, медичний персонал тощо)» [2];

3) «організація партнерської взаємодія з батьками вихованців» [2];

4) «задоволення оптимальної структури освітнього процесу та освітніх потреб дітей з ООП та врахування інтересів здорових однолітків; створення педагогічних умов для спільної взаємодії дітей, а також надання один одному допомоги в досягненні позитивного результату» [1];

5) «створення індивідуально-орієнтованих програм, урахуваючи внесення змін щодо можливостей кожної дитини» [3];

6) «система діяльності інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) щодо супроводу та побудови освітнього маршруту дитини з ООП; моніторингово-консультативний і корекційно-розвивальний компоненти» [1].

Основним завданням інклюзивного середовища є подолання відхилень у розвитку вихованця з особливими потребами та запобігання небажаним негативним тенденціям.

З урахуванням поглядів О. Ковшар, основними принципами перебування дітей з ООП в освітньому просторі вважаємо такі, а саме:

- «індивідуалізація та диференціація освітнього процесу, його модернізація»;
- «єдності сенсорного (безпосередній чуттєвий досвід дитини як основа розвитку), мовленнєвого (формування різних видів мовленнєвої компетенції), лінгвістичного (засвоєння мовних засобів), комунікативного (залучення дітей до різних форм спілкування) розвитку»;
- «гуманні стосунки з кожною дитиною, підтримка її самостійності та активності»;
- «партнерської взаємодії з родиною, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами (організація такої взаємодії передбачає зустрічі з батьками, бесіди, консультації, інформаційну підтримку, складання індивідуальної програми розвитку з урахуванням запитів сім'ї, залучення батьків до корекційно-розвивальної роботи, організацію зустрічей із фахівцями тощо)» [3, с. 124].

Список використаних джерел

1. Виноградова Т. Взаємодія батьків і педагогів — необхідна умова для виховання нового покоління. *Педагогічна скарбниця Донеччини*, 2003. № 2. С. 51-52.
2. Калініченко І. О. Сучасні підходи до організації навчально-виховного процесу в інклюзивних школах. *Імідж сучасного педагога*. 2013. № 3. С. 44–46.
3. Ковшар О. В. Створення інклюзивного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами в умовах сучасного закладу дошкільної освіти. 2019. URI: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/27347>

Жваненко Оксана,
*студентка 2 курсу групи 2мзкп
спеціальності 016 психокорекційна педагогіка
Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ*
Науковий керівник: Шутьженко Д.І.,
*доктор психологічних наук, професор
кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ*

РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПРОВЕДЕННЯ ПСИХОДІАГНОСТИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ РАС

Під час діагностики РАС завдання психологів і педагогів – якомога раніше виявити дитину з девіантними формами поведінки, допомогти їй адаптуватися в сім'ї, дитячому колективі, звичайно, направити її до психіатра. На жаль, РАС часто виявляються занадто пізно, в більшості випадків перед вступом до школи або в шкільному віці, хоча батьки, як правило, помічають дивні форми поведінки своєї дитини задовго до цього і звертаються до педіатрів і неврологів. Через недостатню обізнаність лікарів, психологів, педагогів щодо РАС, сензитивні періоди розвитку дитини пропускаються, симптоми РАС закріплюються та прогресують.

Кожна дитина з РАС унікальна своїми проблемами, ступенем самозаглибленості та неприйняттям навколишньої дійсності, тому не існує такої універсальної програми, методики чи технології роботи з дітьми з РАС, яка б однаково застосовувалася до кожної окремої дитини.

Розлади аутистичного спектру (РАС) – це виражені труднощі в спілкуванні та соціальній взаємодії з обмеженими стереотипними формами поведінки та інтересів, які можуть бути виявлені у різних дітей: високоінтелектуальної дитини з «важким характером» і дитини з важким і множинним порушенням розвитку; дитина з психічними захворюваннями та органічними ураженнями центральної нервової системи (ЦНС), із затримкою психічного розвитку та синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ).

В даний час РАС включають специфічні розлади розвитку, що характеризуються якісними порушеннями соціальної взаємодії, спілкування, обмеженням інтересів і діяльності, а також повторюваною стереотипною

поведінкою. Незважаючи на ці спільні риси, діти з РАС становлять дуже неоднорідну групу. Основні порушення при РАС носять стійкий і системний характер і можуть проявлятися практично в усіх сферах [2, с. 71].

Діти з РАС потрапляють до уваги спеціалістів досить пізно, майже перед початком навчання в школі, коли стають очевидними труднощі адаптації та поведінкові розлади в дитячому середовищі. Клінічний досвід показує, що близько 20% дітей з РАС, терапія яких розпочата у 2–3 роки, змогли навчатися в шкільному віці за загальноосвітньою програмою, а 60% – за корекційною. І лише 25% дітей, у яких після 6 років виявили РАС, відвідували спеціальну школу з метою соціальної адаптації. Більшість пацієнтів, у яких пізно діагностували РАС, були змушені навчатися за індивідуальними програмами.

За відсутності своєчасної психодіагностичної роботи, доброзичливої та компетентної підтримки оточуючих більшість школярів із РАС відчують значні труднощі в соціальній адаптації та навчальній діяльності. Водночас у результаті своєчасної корекційної роботи можливе подолання РАС та поступове входження дитини в суспільство, хоча й іншими темпами, з іншими результатами. У цьому випадку з приходом дитини до школи процес адаптації до нових умов проходить легше і плавніше.

Психодіагностична робота дітей з РАС представляє певні труднощі через труднощі встановлення контакту з ними та афективні реакції на незнайомих людей та оточення. Існують різні погляди на феномен РАС, різні підходи до діагностики і в цілому психічного розвитку дитини з РАС, різні методи і технології корекційної практики. Психологи мають право на власний вибір методології [3, с. 154].

Отже, запропоновані методичні рекомендації в даній роботі висвітлюють загальні принципи організації психодіагностичної роботи дітей з РАС.

Правила проведення первинної психодіагностичної роботи з дітьми з РАС:

- необхідно виключити прямий примусовий підхід до дитини;
- перед обстеженням необхідно попередити батьків про неприпустимість насильницького контакту;

- не слід збирати анамнез у присутності дитини, оскільки діти дуже чутливі до реакції матері під час опитування;
- завчасно приберіть із зони досяжності дитини б'ючі або гострі предмети, воду, їжу тощо;
- через підвищену чутливість діти з РАС тонко реагують на сторонні шуми і зорові подразники. Тому в кабінеті має бути м'яке освітлення, тиша, відсутність різких запахів;
- якщо у дитини виражений негативізм або страх, рекомендується запропонувати вибрати іграшку (іграшки готуються заздалегідь і лежать у певному місці). Не варто робити зауваження, якщо дитина відходить від столу, ходить по кабінету тощо;
- зниження психічного тону у дітей з РАС проявляється в тому, що дитина не витримує найменших навантажень і швидко виснажується. Тому рекомендується давати дитині відпочити у виконанні завдань або, навпаки, подавати їх у прискореному темпі, якщо дитина з ними успішно справляється;
- якщо дитина збуджена, не чує або не хоче чути дорослого, краще перейти на шепітне мовлення;
- якщо дитина демонструє яскраво виражений негативізм у відповідь на прохання і завдання, можна спробувати підключити, наприклад, ляльку з лялькового театру, і звертатися до ляльки з проханнями, заохочуючи її до виконання завдань.

Формування первинного контакту з дитиною з РАС:

- зниження активності спеціаліста на початковому етапі взаємодії;
- дотримання інтересів дитини;
- дозування позитивних емоцій;
- перевірка інтересів дитини, розширення кола інтересів;
- визначення особливостей спілкування, використовуючи доступні дитині засоби спілкування;

- на первинному прийомі краще, щоб один спеціаліст спочатку контактував з дитиною, а інші спостерігали та спілкувалися з батьками [1, с. 38].

Загальні методичні рекомендації щодо проведення психодіагностичної роботи з дітьми з РАС:

1. Обстеження дітей з РАС доцільно організовувати у формі комплексної психологічної діагностики, яку, особливо на початковому етапі, краще проводити одному спеціалісту (як правило, психологу). Це дозволяє дитині звикнути до нової обстановки, дає можливість хоча б трохи адаптуватися, зорієнтуватися в просторі кабінету, зменшити тривожність і страхи. У міру звикання дитини до нового середовища до процедури обстеження можуть поступово залучатися інші спеціалісти.

2. При обстеженні дитини з РАС необхідно враховувати її психоемоційні особливості та потреби, тому організації обстеження приділяється серйозна увага. При виборі кількості та обсягу діагностичних прийомів враховуються мотиваційні умови, які можуть впливати на поведінку дитини, особливості обробки сенсорної інформації, готовність дитини виконувати словесні інструкції.

3. Інструкцію необхідно супроводжувати доступною зрозумілістю, по можливості лаконічною і схематичною. Важливо створити для дитини ситуацію успіху.

4. Програмовий матеріал до іспиту подається відповідно до віку дитини. При неможливості виконати завдання пропонується програмовий матеріал молодшого віку, доступний для виконання дитиною.

5. Серед необхідного методичного забезпечення діяльності фахівців мають бути представлені не лише загальноприйняті методи дослідження пізнавальних процесів та рівня підготовки, а й сучасні засоби та матеріали, які дозволяють більш ретельно перевірити можливості дитини.

Дослідники та практики рекомендують наступні шкальні методики діагностики РАС:

- ADOS. Шкала застосовується у віці від 1,5 років. Дослідження у формі гри складається з 4 модулів: 1 – для дітей, які можуть говорити окремими словами; 2 – для тих, які говорять реченнями з кількох слів, 3 – для дітей, які вільно розмовляють, 4 – підлітків і дорослих, які вільно розмовляють. Тест на аутизм ADOS-2 є «золотим стандартом» для виявлення РАС і оцінює особливості соціальної взаємодії та спілкування;

- тест LEITER-3. Методика застосовується для оцінювання когнітивних здібностей і невербального інтелекту. Тест LEITER-3 призначений для дітей старше 3 років. Він дозволяє не тільки виявляти відставання в нейророзвитку, а й оцінювати інтелектуальний рівень, визначати обдарованість і потенціал тестованого [4, с. 51].

Наведені вище шкали використовуються у дітей дошкільного та шкільного віку, коли основні ознаки РАС, як правило, вже сформовані. Для діагностики в більш ранньому віці пропонуються лише такі методики:

- широко застосовувана за кордоном шкала розвитку немовлят Бейлі, призначена для оцінки нервово-психічного розвитку дітей віком від одного до 42 місяців. За п'ятьма розділами цієї шкали визначають рівень когнітивного, мовленнєвого (експресивне та імпресивне мовлення) і моторного (загальна та дрібна моторика) розвитку;

- eye tracking (реєстрація рухів очей за допомогою інструментальних систем) – метод відстеження напрямку, тривалості фіксації та інших параметрів погляду дитини. Завдяки своїй простоті використання та математичної обробки, а також однозначній інтерпретації ця методика вважається однією із найбільш широко використовуваних інструментів для вивчення когнітивних процесів у немовлят [5, с. 34].

Висновок. Більшість методів психодіагностичної роботи РАС базується на поведінкових техніках, які можна використовувати лише після досягнення дитиною 1,5 років, коли більшість терапевтичних та корекційних заходів вже не ефективні. Інформативними методами своєчасної діагностики РАС можуть служити методи діагностики ранніх порушень психомоторного розвитку (шкала Бейлі, eye tracking). Рання діагностика розладів РАС повинна бути проведена до

18-го місяця життя дитини, що, незважаючи на труднощі, дозволить вчасно призначити лікування.

Список використаних джерел:

1. Безручук Ю., Руденок А. Особливості встановлення контакту з дітьми з особливими освітніми потребами. Scientific practice: modern and classical research methods :Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the I International Scientific and Practical Conference (Vol. 3), Boston. 2021. С. 37-39.
2. Кирилова Л.Г., Мірошников О.О. Розлади аутистичного спектра як ранні порушення нейророзвитку в дітей. *Журн. неврології ім. Б. М. Маньковського*. 2017. № 1. С. 71-78.
3. Недозим І.В. Особливості соціального розвитку дітей з розладами аутистичного спектра. *Діти з особливими потребами в освітньому просторі*. Київ, 2019. С. 153-156.
4. Островська К.О. Основи діагностики дітей з розладами аутистичного спектра: навчальний посібник. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2017. 124 с.
5. Сухіна І. Родинний супровід дітей раннього віку з аутизмом: метод. рек., 2017. 70 с.

Жданюк Анастасія

здобувачка освіти 2 курсу, ОС «магістр»

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

Науковий керівник: Кузава І.Б.,

доктор педагогічних наук,

завідувач кафедри-професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ НАОЧНОСТІ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Зміни в цілях, що мають місце на етапі становлення і розвитку спеціальної освіти, висувують на перший план низку актуальних педагогічних проблем, серед яких одне з важливих місць займає проблема повноцінного засвоєння знань, умінь і навичок учнями із порушеннями психофізичного розвитку в процесі навчання.

Повноцінне засвоєння знань можливе лише на основі певного життєвого досвіду, нагромадження якого зумовлюється безпосереднім або опосередкованим сприйманням навколишньої дійсності, що викликає необхідність застосування в навчальному процесі дітей зазначеної категорії принципу наочності.

Мета наочності у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку – збагачення і розширення їх безпосереднього чуттєвого досвіду, розвиток спостережливості, вивчення конкретних властивостей предметів, створення

умов для переходу до абстрактного мислення, опори для самостійного навчання і систематизації виучуваного.

Наочність навчання зумовлена тим, що воно виступає для учнів із психофізичними порушеннями засобом пізнання навколишнього світу, і тому цей процес відбувається успішніше, якщо заснований на безпосередньому спостереженні та вивченні предметів, явищ або подій. Пізнавальний процес вимагає включення в оволодіння знаннями різних органів чуття. Розвиваючи цю думку, ще К.Д. Ушинський стверджував, що, чим більше наших органів чуття приймає участь в сприйнятті будь-якого враження або групи вражень, тим міцніше лягають ці враження в нашу механічну, нервову пам'ять, вірніше зберігаються і потім легше пригадуються [2].

Наочність навчання заснована на особливостях мислення учнів із порушеннями психофізичного розвитку, яке розвивається від конкретного до абстрактного. На ранніх етапах дитина мислить більше образами, ніж поняттями. З іншого боку, поняття і абстрактні положення усвідомлюються учнями легше, якщо вони підкріплюються конкретними фактами, прикладами. Однак, і на більш високих ступенях розвитку мислення не може відриватись від конкретних фактів і образів.

Практика свідчить, що наочність підвищує інтерес учнів із психофізичними порушеннями до знань і робить процес навчання більш легким. Багато складних теоретичних положень за умілого використання наочності стають доступними і зрозумілими для учнів.

Ці положення спеціальної дидактики зберігають своє наукове значення і для сучасного навчання. Різниця полягає в тому, що сьогодні дуже вдосконалена і набула широкого розвитку система наочних засобів, що дозволяє зробити доступними для спостереження навіть такі предмети і явища, які в звичайних умовах не можуть сприйматись за допомогою органів чуття. В результаті склалась ціла система наочних посібників, технічних засобів навчання, які можуть виконувати подвійну роль: з одного боку, вони служать джерелом нових знань, а з іншого – засобом вироблення практичних вмінь і навичок учнів із порушеннями психофізичного розвитку. Саме тому їх слід

використовувати на всіх етапах навчального процесу: при поясненні нового матеріалу, при його закріпленні, при організації тренувальних вправ з використання знань на практиці, а також при перевірці та оцінці засвоєння програмного матеріалу учнями.

Навчання має бути наочним до тої міри, яка необхідна, щоб знання спирались на виразні живі сприйняття і уявлення.

Увійшовши у навчальне пізнання і наповнюючи його життям, наочність пов'язує процес пізнання з досвідом, з практикою.

Життєвий досвід учнів із порушеннями психофізичного розвитку, їх конкретні уявлення, знання, навички і вміння, набуті в процесі спостережень за природою і життям людей або в результаті трудової діяльності, використовуються на уроках для того, щоб:

- 1) підготувати учнів до сприймання нового матеріалу;
- 2) конкретизувати нові поняття, порівняти виучувані об'єкти з уявленнями дітей під час вивчення нового матеріалу;
- 3) забезпечити осмислення і розуміння навчального матеріалу. У цьому разі життєвий досвід учнів актуалізується після пояснення або самостійного опрацювання теми;
- 4) навчити здобувачів освіти застосовувати на практиці свої знання, уміння і навички [3].

Таким чином, наочність, що виражається в практичних діях учнів із порушеннями психофізичного розвитку, особливо в умовах, подібних до тих, в яких їм, можливо, доведеться діяти, життєвість обстановки створюють необхідні переживання. Така наочність збагачує не тільки пізнавальний і дієвий досвід, але й емоційний.

Список використаних джерел:

1. Муренець Л. С. Використання наочності в школі для дітей із особливими освітніми потребами. *Управління школою*. 2014. №16/18 (424/426). С.13-16.
2. Рібцун Ю. В. Використання наочності в роботі з молодшими дошкільниками із загальним недорозвитком мовлення. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2010. № 4. С. 32–35.
3. Ушинський К.Д. Зібрання творів: В 11 т. Т. 8. 251 с.

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Запровадження в Україні міжнародних підходів до навчання дітей з особливими освітніми потребами потребує перегляду організації закладів загальної середньої освіти. Ці зміни стосуються не лише створення особливого підходу до навчання такої дитини, а й наявності у закладі загальної середньої освіти нового спеціаліста – асистента вчителя.

Робота асистента вчителя є складною, динамічною і вимагає від нього певного кола спеціальних знань, умінь та навичок. На ньому лежить дуже велика відповідальність – здійснення соціально-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами та вміння налагоджувати міжособистісні стосунки між дітьми з нормотиповим розвитком, з особливими освітніми потребами та педагогами і батьками [3].

Проблема професійної компетентності асистента вчителя є предметом дослідження багатьох вчених, зокрема досліджуваних вітчизняних та зарубіжних вчених у різні періоди функціонування системи освіти: Л. Байди, В. Бондаря, Л. Дробот, В. Засенка, Т. Ілляшенко, А. Колупаєвої, О. Мартинчук, С. Миронової, Л. Прядко, В. Синьова, Т. Скрипник, Н. Стадненко, В. Тарасун, Г. Тимошко, Є. Тонконової, М. Чайковського Є. Хрикова та ін., але мало хто з дослідників звертав увагу на обґрунтування професійної компетентності асистента вчителя.

З'ясуємо сутність понять «компетентність» та «професійна компетентність».

Компетентність (від латинського «відповідний») означає: обсяг повноважень посадової особи; поінформованість про низку питань; знання, досвід.

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, поняття «компетентність» визначається як здатність кваліфіковано

виконувати завдання або роботу. Поняття «компетентності» включає в себе набір знань, навичок і умінь, які дають змогу ефективно діяти чи виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі.

Дослідження українських учених щодо розуміння «компетентності» та «професійної компетентності» свідчать про різноманітність підходів їхнього трактування. У Енциклопедії освіти професійна компетентність пояснюється як сукупність знань і вмінь, необхідних фахівцеві для здійснення ефективної професійної діяльності, включаючи вміння аналізувати та прогнозувати результати праці. Щодо професійної компетентності, то це інтегративна характеристика особистісних якостей фахівця, відображає рівень знань, інтелект, досвід необхідних для досягнення мети з виду професійної діяльності. Великий тлумачний психологічний словник поняття «професійна компетентність» трактує як професійну підготовку і здатність суб'єкта праці до виконання завдань та обов'язків щоденної діяльності [1].

Аналіз наукових джерел свідчить, що професіоналізм викладача характеризується високим рівнем професійної компетентності. Основним аспектом є педагогічна майстерність як складова професійної компетентності асистента вчителя закладів загальної середньої освіти, яка розглядається як знання специфіки розвитку дітей, норм і правил педагогічної діяльності, володіння технологією взаємодії педагогічних працівників.

Таким чином, професійна компетентність визначає обсяг компетенцій, обсяг повноважень асистента на заняттях, що відображають соціально-професійний статус і педагогічну кваліфікацію, а також певні особистісні, індивідуальні здібності до здійснення професійної діяльності.

Враховуючи досягнення сучасних авторів та визначення професійної компетентності, а також складність і функціональність фахового навчання, особливості та специфіку його організації, слід підкреслити, що структура та зміст професійної компетентності педагога в умовах інклюзивного Навчальний заклад включає не тільки професійні знання, але й система професійних

якостей. Це важлива основа особистісного та професійного зростання вчителів та їхнього професійного успіху.

На основі аналізу джерел щодо компетентнісного підходу можна зазначити, що професійна компетентність у сучасній науці розглядається як сукупність особистісних якостей і здібностей суб'єкта, його професійних знань, концепцій та досвіду, які дозволяють йому брати участь у прийнятті ефективного рішення, встановлення та успішної реалізації взаємовідносин між педагогічним колективом та учнями.

Характерними ознаками компетентності є постійні зміни; орієнтація на майбутнє; здатність робити вибір на основі знань про себе в конкретній ситуації; мотивація безперервної самоосвітньої діяльності [4].

Зазначимо, що важливою рисою професійної компетентності є підвищення ролі суб'єкта управління в умовах змін, що відбуваються в освітніх закладах, його вплив змінювати, удосконалювати заклад у процесі розвитку; вміння глибоко аналізувати події, що відбуваються в ньому, долати труднощі і протиріччя в організації діяльності. При цьому набуває важливого значення рефлексивна компетентність, як складова професійної компетентності, що дозволяє досягти максимально ефективних результатів у розвитку професійних умінь і здібностей, реалізованих рефлексивних процесів у діяльності.

Специфіка професійної компетентності асистента вчителя включає діловодську допомогу в організації навчально-виховного процесу. На основі дослідження В. Синенка ми визначаємо професійну компетентність асистента як інтеграцію професійних знань, умінь, навичок, особистісних якостей, що дозволяють виконувати свої професійні обов'язки на високому професійному рівні.

З огляду на це, можна визначити такі складові професійної компетентності асистента вчителя закладу загальної середньої освіти:

1. Мотиваційний: бажання допомогти дітям з ООП соціалізуватися, задоволеність обраною професією, професійна спрямованість, наявність професійних мотивів та взірців.

2. Когнітивний: знання законів про Освіту та міжнародних документів про права людини й дитини; державних стандартів освіти; загальна обізнаність асистентів вчителів з питань особливостей роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби; інформація про сучасні освітні та корекційні технології.

3. Операційно-діяльнісний: здійснення індивідуального і диференційованого підходу; застосування адаптацій та модифікацій дидактичного та фізичного навантаження; володіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями; уміння підлаштовуватись під потреби всіх дітей класу; здійснення соціально-педагогічного супроводу дитини з ООП; уміння працювати в команді та вести відповідну документацію; уміння вести спостереження та аналізувати динаміку розвитку учня; уміння проводити психолого-педагогічне вивчення дитини з ООП; уміння надавати індивідуальну допомогу під час уроку; уміння комунікувати з батьками; уміння вести документацію [4].

Отже, професійна компетентність асистента вчителя є складною інтегральною характеристикою особистості і може бути представлена такими складовими мотиваційним, когнітивним та операційно-діяльним.

Список використаних джерел

1. Концепція педагогічної компетентності майбутніх учителів у системі ступеневої підготовки спеціалістів початкової ланки освіти. Режим доступу / URL: <http://www.kgra.km.ua/?q=node/233>
2. Методичні рекомендації «Особливості організації освітнього процесу у закладах освіти з інклюзивною формою навчання»: Режим доступу / URL:<http://www.svyatoshinruo.kiev.ua/2018-02-2307-43-52/2018-02-23-07-58-53/6740--q->
3. Організаційні засади діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі : метод. посіб. / уклад. : О. В. Коган та ін. Харків : «Друкарня Мадрид», 2019. 110 с.
4. Татаринцев О. В. Компетентнісний підхід до підготовки асистентів- учителів для роботи в інклюзивних класах. URL:<https://cutt.ly/3YONK8w>

*Іванишин Світлана.,
здобувачка освіти 2 курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: **Сергєєва В.Ф.** ,
к.п.н., доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ПИТАННЯ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

На сучасному етапі активно реформуються усі рівні освіти. Значні позитивні зміни відбуваються і в освіті дітей з особливими потребами. Демократизація сучасного українського суспільства передбачає забезпечення рівного доступу до якісної освіти усіх його членів, незалежно від віку, станової чи релігійної приналежності, національності, стану здоров'я тощо.

Одним із важливих напрямків роботи закладу дошкільної освіти є навчання дітей грамоти. Сучасна школа вимагає від дитини високої працездатності, складніших форм розумової діяльності, підготовки до засвоєння тих предметів, якими дитина повинна оволодіти на першому рівні повної загальної середньої освіти.

У наукових працях, статтях педагогів і психологів вказується, що навчання грамоти – складна аналітико-синтетична діяльність з своїми психофізіологічними механізмами. Навчання грамоти поєднує два процеси – навчання читання і навчання письма. Читання є більш складним процесом, ніж усне мовлення, але разом з тим не може розглядатися без зв'язку, без єдності писемного та усного мовлення [1, с. 239]. Щоб опанувати процесом читання, треба розрізняти звуки в словах, тобто мати добре розвинений фонематичний слух, співвідносити букву зі звуком, вміти поєднувати одну букву з іншою і відповідно вимовляти, розуміти прочитане. За даними М. Красногорського, після 5-6 років у дітей в корі головного мозку утворюються умовно-рефлекторні функції читання та письма. Читання і письмо – це види мовленнєвої діяльності людини, а навички читання і письма – мовленнєві навички, які формуються в нерозривній єдності з іншими видами мовленнєвої діяльності: з усним мовленням, слуханням, внутрішньою мовою. «Формування

читацьких умінь здійснюється в нерозривній єдності з мовленнєвими. Якщо система читацьких умінь відображає закономірності процесу сприймання твору, то мовленнєві уміння – закономірності процесу створення власного висловлювання за прочитаним (прослуханим)» [2].

В закладах дошкільної світи є шестирічні й навіть семирічні вихованці. Це загалом здорові діти, яких фахівці визначають не готовими до шкільного навчання з різних причин. Проблему неуспішності в навчанні школярів ґрунтовно досліджували такі вчені, як Б. Ананьєв, Ю. Бабанський, Б. Головко, О. Головко, В. Каган, М. Мурачковський, І. Крук, О. Осадько, В. Цетлін та ін.

Серед дітей, 6–7-ми річного віку, що перебувають у старших групах закладу дошкільної освіти є, зокрема, діти з затримкою психічного розвитку. Без належної і цілеспрямованої освітньо-корекційної роботи такі діти з часом можуть поповнити ряди невстигаючих учнів у початковій ланці освіти.

Діти з затримкою психічного розвитку (ЗПР) входять в особливу змішану по мірі психофізіологічного розвитку групу осіб. Затримку психічного розвитку психіатри відносять до класу маловиражених відхилень психічного розвитку. ЗПР сьогодні вважається поширеним видом психічних патологій у дитячому віці. Про наявність загальмованості розвитку психічних процесів говорити слід виключно за умови, що індивід ще не вийшов за межі молодшого шкільного періоду. У випадках, коли симптоми ЗПР спостерігаються на фазі старшого шкільного періоду, вже слід говорити про олігофренію або інфантилізм.

Дитина з ЗПР не характеризується наявністю серйозних порушень у формуванні процесів психіки. Відхилення, виражене у затримці психічного формування, займає позицію між аномальним розвитком і нормою. Основні труднощі, що переживають діти з ЗПР, мають зв'язок у більшій мірі з аномаліями соціальної адаптації та навчальною діяльністю внаслідок уповільнення утворення окремих психічних функцій.

До шести років у дітей уже сформована здібність вільно орієнтуватись у звуковій системі рідної мови. Дослідження Ф. Сохіна, Г. Беякової, Г. Тумакової, Л. Журової показали, що на шостому році життя дітей необхідно

знайомити не тільки з будовою слова, але й з порядком слів у реченні, демонструвати основну властивість мови – лінійність та формувати засвоєння складової структури слів. На цій основі діти на 7 році життя швидко зможуть оволодіти зливним читанням.

Діти з ЗПР характеризуються уповільненою швидкістю розвитку деяких процесів психіки, незрілістю особистості, неважкими розладами когнітивної сфери. У більшості – це діти з високим рівнем тривожності. Вони повільні, нерішучі, пасивні, мають підвищену стомлюваність. Внаслідок цього формування подібного виду діяльності у дітей з ЗПР сповільнено і просувається інакше, у порівнянні з дітьми, що розвиваються нормально. В результаті чого відповідні функції психіки формуються не таким чином, як у здорових дітей.

Учені робили спроби виділити в процесі оволодіння грамотою (письмом і читанням) найбільш значимий компонент, порушення функціонування якого призводять до утруднень у навчанні. Однією з головних причин, на думку більшості вчених, є різноманітні порушення мовлення, які мають системний характер і зачіпають багато сторін мовленнєвої системи (Р. Левіна, В. Ковшіков, Ю. Демьянов, Е. Мальцева, Е. Логінова, Р. Лалаєва, О. Слепович, В. Тарасун та ін.).

Сучасна освітня практика в закладах дошкільної освіти надає дітям з ЗПР можливість отримання позитивного прогнозу в засвоєнні ними навчальної програми загальноосвітнього закладу, зокрема з навчання грамоти (письма й читання), при належній організації методичної і психолого-педагогічної роботи. Загальна спрямованість роботи з дітьми з ЗПР має зводитись спочатку до групової діяльності, в якій ініціатива належить педагогу, яка згодом переходить до дій індивідуальних, де ініціатива належить дитині; проте, педагог створює для цього відповідні емоційно забарвлені й педагогічно доцільні ситуації.

Роботу вихователя з навчання грамоти дітей старшого дошкільного віку з ЗПР можна уявити як послідовне розв'язання таких завдань:

- ознайомлення із словами;
- ознайомлення із поняттям «речення»;
- ознайомлення із звуком;

- формування уявлення про склад і наголос;
- особливості засвоєння графічного образу букв;
- навчання читання як виду мовленнєвої діяльності;
- підготовка руки дитини до письма.

Практична реалізація завдань з навчання грамоти шестирічних-семирічних дітей з ЗПР в умовах закладу дошкільної освіти гальмується внаслідок недостатньої науково-експериментальної обґрунтованості. Практика роботи вихователів закладів дошкільної освіти засвідчує, що вони не мають чітких орієнтирів у даній ділянці роботи у зв'язку із недостатністю методичної підготовленості, відсутністю навчально-методичного забезпечення й відповідних програм, незадовільним матеріальним оснащенням.

Як засвідчують практичні спостереження, у освітньому процесі відсутні цілісність та систематичність підготовки дітей з ЗПР до навчання грамоти, спостерігається епізодичність у цій роботі, недостатньо здійснюється особистісно-орієнтований підхід до вирішення проблеми. І як наслідок - кількість помилок у письмі дітей із ЗПР, коли вони починають навчання у школі, набагато вище, ніж у їхніх однолітків з нормальним розвитком. Переважають такі помилки, як пропуски букв, складів, змішання букв, що позначають акустично і артикуляційно подібні звуки, а також помилки, зумовлені незасвоєнням і невмінням використовувати граматичні правила.

Вивчення психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що сьомий рік життя дітей є дошкільним періодом розвитку. На думку Д. Ельконіна, це сензитивний період, коли найкраще можуть розвиватися соціально і інтелектуально значущі якості особистості. Це період підвищеної здатності до навчання, емоційності, чутливості, врівноважування процесів збудження і гальмування, розвитку позитивних потреб та інтересів і водночас повної пластичності. Вітчизняна психолого-педагогічна наука (А. Алексюк, С. Гончаренко, О. Кульчицька, А. Богуш) вважає головним положенням те, що в даному віці основою формування знань є логічне запам'ятовування, вроджене чуття мови, аналіз, посилений розвиток аналітико-синтетичної діяльності кори головного мозку.

Отже, на основі цього можна зробити висновок про те, що підготовку і власне навчання грамоти дітей з ЗПП можна і необхідно починати вже з середнього дошкільного віку, а закінчувати в старшому дошкільному віці (добукварний і букварний період 6–7 року життя) і при цьому диференціювати вік 6-ти чи 7-ми років в залежності від індивідуальних особливостей дитини і запиту сім'ї з даної проблеми.

Список використаних джерел

1. Журавльова Л. Комплексний аналіз порушень письма у дітей молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка*. 2018. № 1. С. 78-83. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdpu_2018_1_13

2. Літературне читання. Програма для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку з навчанням українською мовою. 1-4 класи. URL: <https://naurok.com.ua/programa-z-literaturnogo-chitannya-dlya-ditey-z-zpr-51082.html>

*Іванчук Альона,
студентка 2 курсу, ОС «магістр»,
Навчально-науковий інститут неперервної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: Брушневська І. М.,
к.п.н., доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ГОТОВНІСТЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

Для сучасної системи освіти характерна велика кількість інновацій. Одна з них – активне поширення інклюзивних шкільних практик. Діти з особливими освітніми потребами (ООП), інтегровані у середовище здорових однолітків, реалізують законодавчо закріплене за ними право здобувати якісну освіту в закладах загальної середньої освіти.

Слід зазначити, що на сучасному етапі питання спільного навчання осіб з порушеним розвитком разом з однолітками вивчаються в різних аспектах як у спеціальній освіті, так і в суміжних з нею галузях наукового знання вченими І. Брушневською, Л. Волковою, І. Дичківською, А. Колупаєвою, І. Кузавою, О. Левінцовою, В. Маланчій, О. Таранченко.

Результати вивчення сучасних наукових джерел дають змогу констатувати, що авторами обговорюються дуже актуальні проблеми, значущі

для теорії та педагогічної практики освіти дітей з особливими освітніми потребами. Слід зазначити, що успіх інклюзивних практик великою мірою залежить від регулярного проведення корекційної роботи, що дає можливість забезпечити задоволення особливих освітніх потреб дітей із порушеннями психофізіологічного розвитку. Специфічні лінії розвитку, а також особливі освітні потреби учнів та вихованців з різними нозологіями та труднощами соціально-комунікативного характеру отримали відображення у роботах Е. Данілавічюте, Н. Заєркової, Г. Кравченко, С. Миронової, М. Порошенко, Г. Сіліної, А. Трейтяк та інших.

Результати досліджень авторів важливі для проектування індивідуальних освітніх маршрутів, для визначення найбільш ефективного методичного інструментарію, за допомогою якого можуть бути усунені або мінімізовані вторинні порушення, що відзначаються у дитини з тією чи іншою нозологією.

Незважаючи на значні досягнення теорії та практики у вирішенні проблеми інклюзивної освіти, є низка недостатньо висвітлених питань. Через це залишаються бар'єри, що перешкоджають повноцінній інтеграції дітей із особливими освітніми потребами у середовище однолітків. Зокрема, проблема готовності дітей з особливими освітніми потребами до навчання в школі. При цьому саме така готовність дитини з ООП визначає її бажання вчитися в закладі загальної середньої освіти (в одному класі з однолітками), сприяє формуванню вміння конструктивно взаємодіяти з рештою учасників освітнього процесу і дає змогу набувати позитивного соціального досвіду.

На думку М. Марусинець, готовність дитини старшого дошкільного віку до шкільного навчання є складним особистісним утворенням, яке складають вміння, навички, якості, відповідна мотивація та досвід, що складають базис для систематичного, організованого навчання у школі [6].

Погоджуємось з думкою Т. Пантюк про те, що готовність до школи – це не стихійне утворення, а формується завдяки спільними зусиллям педагогів, психолога, сім'ї, а також самої дитини [7]. Для формування необхідного рівня готовності дитини до шкільного навчання, потрібні спеціальні заняття.

Готовність до школи як складне особистісне утворення складається з особистісно-вольового, емоційного та мотиваційного компонентів. За словами М. Марусинець, особистісно-вольовий компонент готовності до школи дітей старшого дошкільного віку представлений довільністю у контекстному спілкуванні з дорослими, наявністю самоконтролю, здатності оцінювати результати своїх дій та можливостей, адекватним рівнем домагань та потреби в досягненнях [6].

Емоційний компонент готовності до школи дітей старшого дошкільного віку представлений відсутністю тривожності у поведінці, адекватним сприйманням емоційного стану інших, наявністю стійких знань про емоційний стан іншої людини. Мотиваційний компонент готовності до школи дітей старшого дошкільного віку представлений навчальним мотивом як провідним у поведінці, наявністю сформованої внутрішньої позиції учня, внутрішньою особистісною мотивацією навчання [6].

За словами Н. Черепані, підготовка до шкільного навчання – це система психолого-педагогічних практик, які виконує дитина старшого дошкільного віку для формування стартового рівня знань, практичних навичок та якостей, потрібних для навчання у школі [8].

Як стверджує Е. Данілавічюте, діти з особливими освітніми потребами складають неоднорідні групи, які представлені дітьми з порушеннями опорно-рухового апарату, інтелектуального розвитку, особистісної та емоційно-вольової сфери, мовленнєвого розвитку, а також діти з комплексними порушеннями розвитку [1].

Г. Кравченко та Г. Сіліна констатують, що діти з особливими освітніми потребами (ООП) мають незрілу емоційно-вольову сферу, у них відзначаються порушення, затримки, уповільнення темпу розвитку психіки, інтелектуальних, фізичних, емоційних, комунікативних здібностей, вони вирізняються зниженою розумовою працездатністю, вони переживають труднощі при здобутті академічних знань та формуванні ключових компетентностей [3].

Н. Заєркова та А. Трейтак констатують що у багатьох дітей з ООП є труднощі у виконанні складних артикуляційних рухів, ручної моторики,

проблеми у формуванні функцій опорно-рухового апарату. Ця категорія дітей буде неготова до школи, якщо вчасно не надати корекційну допомогу із залученням спеціальних технологій [2].

І. Малишевська називає корекційну технологію компонентом системи корекційно-розвивальної роботи і представлена методами й прийомами, які змінюють стан дитини з ООП [5].

Т. Пантюк технології підготовки дітей з ООП до школи пропонує умовно класифікувати як освітні та корекційні технології, методичною основою яких є індивідуальні програми розвитку, що розробляються фахівцями, у них враховані потреби дитини. Ці технології створені на основі корекційних методик розвитку інтелекту, мотиваційної та емоційної сфер дитини, оптимізації міжособистісної взаємодії. Також сюди Т. Пантюк відносить інклюзивні технології підготовки до шкільного навчання, які є модифікаціями відомих педагогічних технологій [7].

Діти з ООП у процесі підготовки до школи потребують особливих умов: комплексний супровід дитини з урахуванням її потреб. Організація особливих умов у освітньому закладі передбачає індивідуально-диференційований підхід. Розвиток психічних процесів, соціальних навичок, мотивації до шкільного навчання, управління діяльністю організовується фахівцями у «зоні найближчого розвитку» дитини. Враховуються особливості її психосоматичного, метеозалежного, емоційного стану на момент організації діяльності. Організація корекційно-розвивальних занять має підготовчу фазу (кінезіологічні вправи), яка сприяє підготовці дитини до інтелектуальної діяльності. Іноді потрібне зняття емоційного напруження, яке можна забезпечити дихальними вправами. Корекційно-розвивальне заняття має свою структуру з додатковими фізкультхвилинками чи змінами статичного положення, зміни місця діяльності. Дитині пропонуються завдання та їх виконання частинами. Формування навичок готовності до школи відбувається у кожної дитини з ООП у своєму темпі, індивідуально. Розвиток соціальних навичок, психічних процесів у деяких дітей утруднений і має покрокове їх формування всіма фахівцями за індивідуальним освітнім маршрутом. Успіх у

підготовці дитини до школи забезпечить також взаємодія батьків та освітнього закладу.

Нами проводився діагностичний зріз готовності дітей з ООП до школи за допомогою діагностичних методик «Слова «Так» і «Ні» не кажи», «Іграшки – книжки – цифри», «Номінація емоційного стану», «Висловлювання вільних суджень», тесту на розвиток самоконтролю», методики визначення рівня домагань і потреби в досягненнях, опитувальника «Шкала тривожності», бесіди про школу.

У ході діагностики виявлено три рівні готовності до школи за особистісно-вольовим компонентом у дітей старшого дошкільного віку з ООП: низький (ЕГ – 58,3%, КГ – 53,8%), середній (ЕГ – 33,3%, КГ – 38,5%) та високий (ЕГ – 8,3%, КГ – 7,7%). Рівні розвитку готовності до школи за емоційним компонентом серед дітей старшого дошкільного віку з ООП розподілились наступним чином: низький (ЕГ – 41,7%, КГ – 38,5%), середній (ЕГ – 41,7%, КГ – 46,2%) та високий (ЕГ – 16,7%, КГ – 15,4%). Також було зафіксовано три рівні готовності до школи у дітей старшого дошкільного віку з ООП за мотиваційним компонентом: низький (ЕГ – 50%, КГ – 46,2%), середній (ЕГ – 41,7%, КГ – 38,5%) та високий (ЕГ – 8,3%, КГ – 15,4%). Як показав діагностичний зріз, діти старшого дошкільного віку з ООП мають три рівні готовності до школи: низький (ЕГ – 50%, КГ – 46,2%), середній (ЕГ – 41,7%, КГ – 46,2%) та високий (ЕГ – 8,3%, КГ – 7,7%). Тобто ми можемо констатувати, що діти із особливими освітніми потребами потребують допомоги у підготовці до школи, а тому важливо це зробити з використанням сучасних корекційних технологій.

Отже, вважаємо за доцільне відзначити, що успішна інклюзивна шкільна практика дітей з ООП можлива за умови їхньої готовності до навчання у школі. Це не єдиний, але важливий показник. На нього слід звернути увагу і батькам, і педагогам школи, і фахівцям психолого-медико-педагогічних комісій щодо найбільш прийнятної моделі навчання для дитини з тією чи іншою патологією у розвитку.

Для досягнення найкращого результату під час підготовки до шкільного навчання необхідний комплексний супровід дітей з ООП всіма фахівцями закладу дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Данілавічюте Е.А. Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2018. № 3 (87). С. 7-19.
2. Інклюзивна освіта від А до Я : poradnik для педагогів і батьків / Укладачі Н.В. Заєркова, А.О. Трейтяк. Київ, 2016. 68 с.
3. Кравченко Г.Ю., Сіліна Г.О. Інклюзивна освіта. Харків : Вид-во «Ранок», 2014. 144 с.
4. Кузава І.Б. Умови організації інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2013. № 10. С. 148-160.
5. Малишевська І. Роль педагогічних технологій в системі корекційної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. № 45. С. 81-86
6. Марусинець М.М. Складові готовності дитини до систематичного навчання в школі. *Актуальні проблеми практичної психології : Збірник наукових праць*. Херсон, 2017. Вип. 45. С. 101-104.
7. Пантюк Т. Проблема підготовки до школи дітей з особливими потребами. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2016. №31. С. 385-390.
8. Черепаня Н.І. Педагогічні детермінанти готовності дитини до навчання у школі. *Науковий вісник Ужгородського університету : Серія : Педагогіка. Соціальна робота / гол. ред. І.В. Козубовська*. Ужгород : Говерла, 2013. Вип. 27. С. 225-229.

Кадик Світлана,
вихователь відокремленого дошкільного
відділення «Сонечко» Крупівського НРЦ,
Волинська область

ІННОВАЦІЙНІ ОЗДОРОВЧІ ТЕХНОЛОГІЇ, ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА КОРЕКЦІЙНО - РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ООП

Інноваційні технології сприяють розвитку та саморозвитку дитини, враховуючи її індивідуальні особливості. Будь-які нововведення поліпшують хід і результати освітнього процесу. Тому, дуже важливо, коли є розуміння і злагоджена робота педагога та батьків.

Сміхотерапія - інноваційна психокорекційна технологія, засіб лікування позитивними емоціями, за допомогою якого глибоко очищається організм людини на усіх рівнях. Голосний сміх здатний нормалізувати метаболічні процеси в організмі, вплинути на покращення розвитку артикуляційного апарату (міміка, підвищення тону м'язів обличчя, розвиток голосу, емоційне забарвлення), знизити викид стресових гормонів та стимулювати виділення

гормону щастя - ендорфіну, змінити ритм серцебиття (прискорити, а потім знизити), зміцнити імунну систему. Позитивний вплив сміху відображається і на дихальній системі – вдих стає тривалим і глибоким, а видих – скорочується. У роботі з дітьми з мовленнєвою патологією сміхотерапія повинна обмежуватися дозованими вправами.

Арт-терапія – один із засобів мистецтва та технології, спрямований для передачі почуттів та інших проявів психіки людини з ціллю зміни її світовідчуття. Вважають, що образи художньої творчості відображають всі види підсвідомих процесів (сновидіння, страх, спогади). Арт-терапія – це засіб невербального спілкування. Тому, дуже добре практикується у застосуванні з особами з порушенням мовлення. Усі бажаючі можуть брати участь у арт-терапевтичній роботі, так як вона не вимагає будь-яких навиків та здібностей до образотворчої діяльності. У роботі з дітьми виділяють два основні варіанти арт-терапевтичної роботи – індивідуальну та групову арт-терапію. За допомогою арт-терапевтичних занять можна вирішувати педагогічні завдання: виховні, розвиваючі, корекційні, діагностичні та психотерапевтичні.

Музикотерапія – це напрямок арт-терапії, що використовується для профілактики та психологічної корекції особистісного розвитку. Це прекрасний спосіб творчої стимуляції, розвитку та підвищення рівня художньо-естетичних потреб. Музикотерапія як метод психологічної корекції застосовується в усьому світі. Музикою лікують психосоматичні розлади, психоемоційні відхилення, безсоння. Найбільш сприятливий період для застосування музикотерапії спостерігається у ранньому віці (5-7 років). Під час роботи з дітьми краще застосовувати класичну інструментальну музику в поєднанні з фітотерапією.

Ритмопластика – інноваційний метод роботи, що поєднує в собі пластичні рухи, спеціальні рухові вправи та засоби музики, спрямовані на корекцію та розвиток рухових та мовленнєвих функцій. Ритмопластика розвиває музичний слух, пам'ять, мислення, моторику, координацію, сприяє зміцненню у дітей м'язового корсета, формує правильне дихання, збагачує пізнавальну та

емоційно-вольову сфери дітей. Основними її цілями є профілактика, лікування та корекція наявних відхилень у розвитку дитини.

Казкотерапія – метод психологічної корекції особистості дитини і вдосконалення взаєностосунків з навколишнім світом. Казки викликають інтенсивну емоційну реакцію, а саме допомагають дітям зрозуміти емоційні відносини між людьми, виховують позитивні риси характеру, допомагають знайти рішення маленьких труднощів (труднощі в навчанні, в дружбі, розширення свідомості, психологічна підготовка до напруження). На заняттях можна використовувати різноманітні прийоми: розповіді, пояснення, показ (слайдами, драматизація, пальчиковий театр), складання казок дітьми. У роботі з дітками можна використовувати народні або ж відомі авторські казки, сюжет яких буде відповідати потребам дитини. Можна самостійно вигадувати сюжет казки та працювати з ним, чи придумати кінцівку разом з дитиною. Казкотерапія незамінний інструмент як у роботі педагога, так і батьків, з її допомогою легше знайти спільну мову з дитиною.

Інноваційні підходи краще поєднувати з традиційними формами та методами роботи, щоб отримати кращий та прогресивніший результат у роботі з дітьми дошкільного віку з ООП.

Список використаних джерел

1. Березюк В.С., Рудік О.А. Інноваційні технології в ДНЗ. Харків: Видавнича група «Основа», 2017. 224 с.
2. Дегтяренко Т.М., Вавіна Л.С. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами, 2019. 302 с.
3. Інноваційні технології в корекційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посібник / за заг. ред. Л. Галенко. Харків : «Друкарня Мадрид», 2018. 110 с
4. Олефір Н.В. Особливості інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти. Нова педагогічна думка, 2019 №2 (98). 143-146 с.
5. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність. Тернопіль: «Мандрівець», 2009. 342с.

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ

За останні роки все більше набуває обертів система інноваційної діяльності спеціального педагога в закладах дошкільної освіти з інклюзивним навчанням. Науковці та педагоги почали виходити за рамки «традиційної педагогіки» та створювати щось нове та сучасне. Сьогодні необхідні зміни парадигми, фундаментальних основ корекційної педагогіки.

Аналіз методичних публікацій та наукових джерел (І.І. Демченко, А.В. Гета, Т.В. Жук, В.М. Заїка, А.В. Замша, В.Є. Коваленко, В.А. Красномовець, А.Г. Обухівська, М.М. Поташник, Г.В. Якимчук та інші) дозволяє стверджувати, що інноваційна діяльність спеціального педагога в закладах дошкільної освіти з інклюзивним навчанням є вкрай актуальною на часі.

Термін «інновація» був заснований у 40-і роки ХХ століття австрійцем Шумпетером, з англійської «innovation — нововведення» – це ідея новітніх технологій яка заснована на використанні досягнень науки і передового досвіду, є кінцевим результатом інноваційної діяльності [2].

Інноваційна діяльність в закладах дошкільної освіти з інклюзивним навчанням в реаліях сьогодення має враховувати індивідуальні особливості дошкільників як пізнавальних об'єктів предметної діяльності, забезпечувати їх особистісний розвиток і саморозвиток, реалізовуватися в особистісно-орієнтованому навчанні.

Готовність спеціального педагога до інноваційної діяльності – це запорука успіху молодого фахівця та є передумовою ефективної роботи в закладі дошкільної освіти з інклюзивним навчанням. Саме за допомогою інноваційної діяльності педагог формується як всебічно розвинений фахівець який є компетентний у своїй справі. Це є запорукою позитивного результату в корекційній роботі в закладах дошкільної освіти з інклюзивним навчанням.

На основі вивчення й аналізу досліджень з проблем педагогічної діяльності визначено такі параметри інноваційної діяльності спеціального педагога: його готовність до здійснення інноваційної діяльності; власне інноваційна діяльність спеціального педагога; результативність інноваційної діяльності [1].

Можна стверджувати, що інноваційна діяльність спеціального педагога – це процес який впроваджує нові зміни, ідеї та сприяє для покращення освітньої процесу в галузі інклюзивної освіти та має позитивний вплив на суспільство .

Інноваційна діяльність вчителя передбачає дотримання таких *принципів*:

– Принцип інтеграції освіти. Щоб досягнути результату, потрібно допомогти дитині усвідомити, що вона є унікальна як особистість та зорієнтувати її на формування моральних та фізичних якостей;

– Принцип диференціації та індивідуалізації освіти. Для цього забезпечити умови для розвитку дитини та створити сприятливу атмосферу для покращення її здібностей;

– Принцип демократизації освіти. Розвивати активність, ініціативу творчість дітей і вчителів, створювати передумови для залучення громадськості до управління закладом дошкільної освіти з інклюзивною формою навчання.

Також інноваційна освіта базується на Положенні про порядок здійснення інноваційної діяльності у сфері освіти. Це Положення визначає порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності у закладах дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної), позашкільної та інклюзивної освіти на всеукраїнському, регіональному рівнях [3].

Нинішній етап інноваційної інклюзивної діяльності визначається запровадженням нової освітньої парадигми й умовами сучасної соціокультурної ситуації, що зумовило значне зростання педагогічних інновацій: з'являються нові концепції корекції, авторські корекційно виховні заклади, експериментальні методики, новаторські технології.

Список використаних джерел:

1. Сиротенко Г. О. Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху. Інформаційно-методичний збірник. Полтава. 2006
2. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ. ТОВ Агентство «Україна», 2019.

Карabanова Надія,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

Чеханюк Людмила,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри освітніх педагогічних технологій
Академія рекреаційних технологій і права, м. Луцьк

РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Останнім часом в Україні досить активно впроваджується концепція інклюзивної освіти, яка ґрунтується на принципах гуманізації, толерантності, забезпечення загального доступу до освіти. Вхідження України до загальноєвропейського освітнього простору спонукає реформувати освітню галузь відповідно до сучасних тенденцій. Однією із таких стала нова форма навчання – інклюзивна. Поширення ідеї інклюзивності у суспільній свідомості й практиці має важливе значення і для соціуму, і для кожної окремої особистості.

Інклюзивна освіта – це визнання цінності відмінностей усіх дітей і їх здатності до навчання, це гнучка система, де враховуються потреби кожної дитини не лише з проблемами розвитку, а й тих осіб, які належать до тієї чи іншої етнічної, культурної, соціальної, вікової групи. Тому проблема, пов'язана зі зміною суспільних взаєностосунків із людьми з обмеженими можливостями життєдіяльності й з особливими освітніми потребами, є досить важливою.

Загалом, інклюзивна освіта не є новим поняттям. Переосмислення західними країнами історичного досвіду навчання і виховання людей з обмеженими можливостями здоров'я, зміна ставлення держави і суспільства до них, поява за кордоном правових і законодавчих актів, нормативних документів, які закликають до гуманного ставлення і поваги до кожної особистості, до створення без бар'єрного освітнього середовища, сприяли виникненню інклюзії в Україні.

Беручи до уваги запити українського суспільства щодо освіти осіб із інвалідністю та іншими особливими потребами, на сьогоднішній день прийнято ряд законодавчих актів, які регулюють питання інклюзивної освіти. Інклюзивне навчання в Україні гарантується Конвенцією про права осіб з інвалідністю, Законом України «Про освіту», Національною стратегією із створення без бар'єрного простору в Україні на період до 2030 року. Очевидним є той факт, що інклюзивна освіта має стати довгостроковою стратегією України як держави, яка безперервно та послідовно реалізовується.

Як доводить Т. Борохвіна [1, с. 168], у ХХІ столітті до головних цінностей інклюзивної освіти можна віднести такі:

- 1) дитина найважливіша цінність, що передбачає взаєморозуміння;
- 2) терпеливе ставлення до дітей з різними вадами розвитку, що базується на толерантності;
- 3) дитина є частиною суспільства, що включає рівність можливостей;
- 4) кожна дитина унікальна, тільки потрібно допомогти розвинути її здібності (*індивідуальний підхід та особистісно орієнтоване навчання*).

Позиція І. Малишевської полягає у тому, що «інклюзивна освіта розглядається як соціально-педагогічне явище, яке надає рівний доступ до якісної освіти та ґрунтується на ідеях гуманізму, людяності, рівноваги інтелектуальних, етнічних та фізіологічних компонентів» [3, с. 208].

Причому, варто акцентувати увагу на тому, що якість освіти для дітей з особливими потребами не має відрізнятися від якості освіти, яку здобувають здорові діти. Саме інклюзивний підхід виступає нині пріоритетним та ключовим під час організації освітнього процесу в освітніх закладах для дітей з особливими освітніми потребами. Наголосимо на тому, що інклюзивний підхід висуває підвищені вимоги до всіх учасників освітнього процесу [4].

Водночас, потрібно звернути велику увагу на реалії та виклики, що стоять перед інклюзивною освітою в Україні, зумовлені сьогоднішнім:

- розширення переліку категорій осіб з особливими освітніми потребами;
- забезпечення належного харчування дітям із цукровим діабетом, харчовими алергіями тощо;

- створення та забезпечення фінансування системи підтримки обдарованих дітей, зокрема тих, які перебувають за кордоном та навчаються дистанційно у закладах освіти України;

- реабілітація та подальша інтеграція у суспільстві осіб, які постраждали внаслідок збройної агресії;

- підготовка та перепідготовка педагогічних працівників для роботи з особами із особливими освітніми потребами;

- відновлення закладів освіти та мережі інклюзивно-ресурсних центрів, зруйнованих та розграбованих.

Крім того, потрібно звернути увагу на базиси, на яких має ґрунтуватися політика у галузі інклюзивної освіти, а саме:

- впровадження та розвиток системи раннього втручання;

- зміна підходів до професійної освіти педагогів та практичних психологів;

- розширення функцій інклюзивно-ресурсних центрів;

- вироблення нових підходів і системи фінансування інклюзивного навчання;

- формування світогляду громадян.

Активні бойові дії на території України зумовлюють нові проблеми і завдання щодо реабілітації та подальшої інтеграції у суспільство осіб, які постраждали внаслідок збройної агресії. З огляду на зазначене основним стратегічним напрямком стане забезпечення доступності професійної (професійно-технічної) та вищої освіти для осіб з особливими потребами, зокрема військових Збройних Сил України.

Отже, інклюзивна освіта – закономірний етап розвитку системи, спеціальної освіти, пов'язаний із переоцінкою та усвідомленням суспільством і державою ставлення до неповноправних, із визначенням їх права на отримання рівних з іншими особами можливостей у різних галузях життя, зокрема освіти. Лише узгоджена діяльність усіх учасників освітнього процесу зможе забезпечити реальну можливість для якісного здобуття освіти особами з

особливими потребами та забезпечить максимальну реалізацію інклюзивного підходу закладами освіти усіх рівнів акредитації.

Список використаних джерел

1. Борохвіна Т. Інклюзивна освіта: генезис і основні принципи. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. Тернопіль : ТНПУ, 2018. № 2. С. 164–169.
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : [монографія] / А. А. Колупаєва. К. : "Самміт-Книга", 2009. 272 с.
3. Малишевська І. Актуальні аспекти впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2018. №13. С. 205–211.
4. Тельна О. А., Маланчій В. О., Дацьо Н. О, Сидорів С. М., Селепій О. Д., Весніна Н. В., Приймак Н. П., Сидорів Л. М. Сходинки інклюзії : наук.-практ. посібник для педагогів, студентів та батьків. / за ред. С. М. Сидоріва. Івано-Франківськ : видавець Кушнір Г. М., 2019. 155 с.

Козачук Ірина,
здобувачка освіти 2 курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: Стасюк Л.П.,
к.п.н., доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

В сучасному світі все більше уваги приділяється питанням освіти дітей з ментальними порушеннями. Це стає викликом для освітньої системи та науково-педагогічних працівників, але водночас відкриває можливості для розвитку інклюзивного середовища. Важливо розуміти, як ефективно навчати дітей, забезпечуючи їм необхідні надбання компетентностей. Однією з ключових стратегій є індивідуалізація навчального процесу. Кожна дитина має свої унікальні потреби та можливості, тож важливо розробляти і персоналізовані навчальні плани для кожного учня, що допомагає розвивати їхні сильні сторони. Вчителям слід отримувати спеціальні підготовку та підтримку для роботи з дітьми, які мають ментальні порушення. Це може включати тренінги щодо використання адаптивних методик навчання та розвитку навичок взаємодії з цією групою учнів, участь у семінарах, конференціях та вебінарах, майстер-класах.

Інклюзивна освіта стає все більше актуальною, враховуючи різноманітність індивідів і їхніх особливостей. Інклюзія – це підхід до

навчання, який передбачає включення дітей з різними освітніми потребами в заклади загальної середньої освіти. Це означає, що діти з ментальними порушеннями навчаються разом з іншими дітьми, отримуючи необхідну підтримку та адаптацію в навчальному процесі. Діти з ментальними порушеннями – це одна з найбільш вразливих груп учнів, які потребують особливого підходу до навчання та розвитку. Навчання таких дітей в інклюзивних умовах ставить перед педагогічними працівниками низку викликів, але водночас надає можливість кожному отримати якісну освіту та розвиватися на максимально можливому особистісному рівні. Інклюзивна освіта успішно функціонує, лише коли педагоги мають необхідні знання і навички для роботи з різними категоріями учнів. Створення сприятливого навчального середовища – ще один важливий аспект інклюзивної освіти. Це включає в себе адаптацію класних кімнат, створення дружнього колективу, де кожна дитина відчуває себе важливою та прийнятою. Новітні технології можуть бути потужним інструментом для навчання дітей з ментальними порушеннями. Використання спеціальних педагогічних програм та інтерактивних засобів може полегшити процес навчання та зробити його цікавішим.

Педагоги, разом із батьками, можуть сприяти формуванню позитивного ставлення до різних форм розвитку та освітніх потреб. Співпраця з батьками відіграє важливу роль у навчанні дітей з ментальними порушеннями. Батьки можуть поділитися своїм розумінням унікальних потреб своєї дитини, узгодити використання дієвих методів виховання та сприяти створенню позитивного навчального середовища вдома. Інклюзивна освіта сприяє не лише навчанню, але й соціальній інтеграції дітей з ментальними порушеннями. Забезпечуючи їм можливість взаємодії зі своїми нормотиповими однолітками, сприяння формуванню толерантного та розуміючого суспільства.

Отже, ми маємо розглядати навчання дітей з ментальними порушеннями в інклюзивних умовах як інвестицію в майбутнє, де кожна дитина має можливість розкрити свій потенціал і внести свій внесок у розвиток

суспільства. Інклюзивна освіта – це крок до більш справедливого та рівноправного світу, де кожен має право на якісну освіту та повноцінне життя.

Список використаних джерел

1. Колупаєва А.А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади: К.: Педагогічна думка, 2007. 458 с.
2. Терещук Г. Індивідуалізація навчання в контексті ідей концепції нової української школи. Наукові записки. Серія: педагогіка. 2017. № 2. С. 6-16.
4. Педагогіка. Індивідуалізація і диференціація навчання // Бібліотека online. 2006–2017. URL: <http://readbookz.com/book/172/5458.html>.

Король Іванна,
*старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДІАГНОСТИКИ ТА КОРЕКЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Що приносить корекційному педагогу максимальне задоволення та радість від роботи? Звичайно ж, розуміння, що твоя праця, як ліхтар любові та підтримки, допомагає дитині подолати власні труднощі та відчути себе спроможним керувати своїм життям у цьому дивовижному та непередбачуваному світі. Але щоб світло педагога було «тим самим» орієнтиром, потрібно бути справжнім фахівцем своєї справи.

Нейропсихологічний підхід в корекційній педагогіці, у першу чергу, спрямований на дітей з особливостями розвитку. Такий напрямок у подоланні проблем розвитку забезпечує не тільки глибинне розуміння походження труднощів навчання, а і надає можливість побудувати спеціалістам корекційний шлях у вірному та ефективному напрямку.

Нейропсихологія, як одна із наук про мозок, і як психологічна дисципліна, є перш за все фундаментальною наукою. Тож пріоритетний інтерес новітньої педагогіки, особливо корекційної (спеціальної) педагогіки та психолого-педагогічної реабілітології, до неї обумовлений саме тим, що нейропсихологія може дати відповіді на багато питань щодо закономірностей психомоторного, когнітивного та емоційного розвитку дитини [2, с. 595].

Нейропсихологія – наука про мозкову організацію психічних функцій людини. Спочатку дозрівають підкоркові структури + стовбур мозку + лімбічна система + базальні ганглії + кора.

Нейропсихологічний підхід у корекції відхилень розвитку.

В даний час нейропсихологія поширюється на нові практичні області, включаючи дітей з труднощами у навчанні, ЗПР, РАС, ДЦП, генетичними захворюваннями та важкими порушеннями розвитку. Корекційний педагог обстежує дитину за різними методиками, обов'язково збираючи анамнез, про оточення, улюблені іграшки (їх якості), дії з ними, звички дитини, тощо. На підставі системного аналізу складається індивідуальна програма розвитку. Програма будується на основі уявлення про функціональні блоки мозку.

За дитячим «не хочу» часто ховається «не можу». Поведінка дитини не завжди залежить від її бажання, але завжди свідчить про внутрішній психологічний стан. Погана поведінка і/або труднощі у навчанні говорять про те, що дитячий організм не може впоратись із вимогами, і дорослим варто замислитись над можливими причинами та звернутись за консультацією до нейропсихолога [1, с. 29].

У чому полягає і як проходить нейропсихологічна консультація?
Нейропсихологічна консультація будується на підставі нейропсихологічної діагностики, і може допомогти:

- визначити наскільки розвиток дитини відповідає віковим нормам психічного розвитку, чи готова вона до навчання в школі;
- з'ясувати причини труднощів у навчанні або поведінці.

Як проходить нейродіагностика?

Дитині в ігровій формі пропонують тестові завдання, за результатами яких фахівець робить висновки про ступінь сформованості різних ділянок мозку, зв'язків між ними. За результатами обстеження дитячий нейропсихолог робить висновок про стан вищих психічних функцій (ВПФ): уваги, пам'яті, мислення, мовлення, зорового, слухового і тактильного сприйняття, просторових уявлень, довільної регуляції і контролю. Саме ці процеси є

базовими і визначальними для розвитку дошкільника і успішного навчання дитини в школі.

У яких випадках необхідно отримати нейропсихологічну консультацію?

Варто звернутись за консультацією до нейропсихолога, якщо дитина:

- швидко стомлюється;
- погано засвоює навчальний матеріал;
- робить багато зайвих неупорядкованих рухів;
- часто відволікається під час заняття, не уважна, губить речі;
- має затримку психічного, мовленнєвого, моторного (рухового) розвитку;
- має труднощі визначення провідної руки, ліворукість;
- має труднощі з координацією рухів (важко даються ігри, що потребують спритності; складно влучно кидати м'яч та ловити його; не може навчитись кататись на велосипеді; при ходьбі часто наштовхується на предмети тощо);
- має труднощі із засвоєнням шкільних навичок (плутає або пропускає букви при читанні та письмі, не може зрозуміти склад числа тощо);
- емоційно лабільна (часто змінюється настрій);
- має діагноз СДВГ (синдром дефіциту уваги з гіперактивністю), ММД (мінімальна мозкова дисфункція) або ЗПР (затримка психічного розвитку).

Як здійснюється нейрокорекція?

Програма нейрокорекційних занять спрямована на формування і корекцію мозкового забезпечення вищих психічних функцій, навичок читання, письма, рахунку за допомогою комплексу спеціальних рухових і корекційно-розвивальних вправ, спрямованих на сенсорну і рухову сферу дитини, усвідомлення тілесних відчуттів. Заняття проходять індивідуально або в міні групах протягом 3-9 місяців. Протягом всього часу програми дитина виконує спеціальні вправи і вдома під керівництвом батьків [1, с. 595].

Наскільки ефективна нейропсихологічна корекція?

На даний момент нейропсихологічна корекція єдиний ефективний напрямок в області корекції поведінки і навчальної успішності у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, що мають труднощі в навчанні і поведінці.

У результаті систематичних нейрокорекційних вправ налагоджується робота нейронних зв'язків головного мозку, нормалізується м'язовий тонус. Діти стають фізично міцними, здоровими, уважними і працездатними, що позитивно позначається на шкільній успішності.

Список використаних джерел

1. Нейропсихологічний підхід у діяльності практичного психолога дошкільного навчального закладу: зб. наук. пр. / КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 31. С. 595.
2. Шеремет М.К., Коломієць Ю.В. Нейропсихологічні засади формування мовлення у дітей із ТПМ. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : збірник наук. праць. 2012. № 3.

Кузава Ірина,
*доктор педагогічних наук,
завідувач кафедри-професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

Біла Марина,
*здобувачка освіти 2 курсу, ОС «магістр»
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Модернізація та оновлення системи спеціальної освіти, що відбувається в Україні, спрямоване на удосконалення змісту освіти, корекцію та розвиток навчально-пізнавальної діяльності дітей з психофізичними порушеннями. В цьому аспекті актуальною є проблема пов'язана з використанням наочності у корекційно-розвивальному навчанні таких дітей на основі формування уміння користуватися наочними засобами у практичній діяльності. Сучасний фахівець спеціальної та інклюзивної освіти повинен чітко розуміти зміст поняття «наочність», знати і застосовувати у своїй педагогічній діяльності різні види наочності, залежно від навчальної мети, обирати найефективніші засоби наочності. Тому кожен сучасний педагог закладу ЗЗСО повинен бути

ознайомлений з особливостями психофізичного розвитку дітей різних категорій, бути готовим прийняти та навчати таку дитину, намагатися побудувати освітній процес так, щоб вона почувалася комфортно й упевнено.

Проблема формування у дітей з психофізичними порушеннями умінь користуватися наочними засобами у практичній діяльності становить значний науковий інтерес, а результати дослідження матимуть вагоме практичне значення. Зокрема, дадуть змогу визначити можливості дітей зазначеної категорії користуватися різними видами наочності у процесі самостійного виконання практичних завдань; визначити педагогічні умови щодо удосконалення навчального процесу для ефективного самостійного виконання учнями завдань; з'ясувати можливості корекційно-розвивального впливу на навчальну діяльність таких учнів; стануть підґрунтям для розробки змістового та методичного забезпечення формування у школярів умінь користуватися наочністю як засобом управління практичною діяльністю.

При виборі наочних засобів навчання потрібно враховувати, що вони найбільш успішно вирішують наступні дидактичні завдання:

- сприяють розвитку в учнів наочно-образного мислення;
- виступають в ролі засобу активізації уваги при засвоєні будь-якого навчального матеріалу;
- сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності школярів;
- дозволяють конкретизувати розглядувані теоретичні питання;
- розширюють сферу практичних застосувань розглядуваних об'єктів, які безпосередньо не можуть бути використані для спостереження на уроці;
- створюють можливості для моделювання явищ, що безпосередньо не спостерігаються;
- наочно систематизують і класифікують досліджувані явища на схемах, таблицях і т.п.;
- виступають в ролі методів стимулювання інтересу до учіння, створення установки на ефективне учіння;

- дозволяють в конкретизованій формі одержати інформацію про ступінь навчального матеріалу [45, 124-125].

З метою обґрунтування дидактичних умов оптимального застосування наочних посібників у навчальному процесі закладу спеціальної та інклюзивної освіти доцільним є виділення й обґрунтування педагогічних вимог до використання наочності у навчанні дітей з психофізичними порушеннями.

1. Відповідність наочності змісту навчального матеріалу.
2. Виділення найважливіших ознак предмета.
3. Естетичне оформлення наочності.
4. Вчасне використання наочності на уроці.
5. Помірність у використанні наочності.
6. Відповідність наочності віковим та психологічним закономірностям сприймання учнів.
7. Відповідність наочності рівню розвитку спостережливості учнів із психофізичними порушеннями.
8. Інтерес учнів до розглядуваних наочних об'єктів.
9. Зв'язок змісту наочності з досвідом учнів із психофізичними порушеннями.

Дидактична роль наочності у процесі проведення корекційно-розвиткових занять полягає у тому, що вони успішно розв'язують такі завдання:

- 1) сприяють розвитку у здобувачів освіти наочно-образного мислення;
- 2) активізують увагу при засвоєнні мовно-мовленого матеріалу;
- 3) сприяють підвищенню ефективності навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти;
- 4) конкретизують проблеми, які вивчаються на занятті;
- 5) дають можливість спостерігати за практичним застосуванням тих об'єктів, які неможливо побачити безпосередньо;
- 6) створюють можливості для моделювання ряду явищ, недоступних для спостерігання;

7) систематизують і класифікують досліджувані явища (на схемах, таблицях);

8) стимулюють інтерес у здобувача освіти, створюють установку на ефективну навчально-пізнавальну діяльність;

9) дозволяють педагогу в конкретній формі одержати інформацію про ступінь засвоєння навчального матеріалу. Зважаючи на велике значення наочності у навчанні дітей із психофізичними порушеннями слід широко використовувати наочні посібники, не відкидаючи, звичайно, вимог оптимальності і доцільності.

Таким чином, використання наочності у навчанні дітей з психофізичними порушеннями повинно бути цілеспрямованим і методично виправданим. А це вимагає серйозного підходу до їх адекватного вибору.

Список використаних джерел:

1. Діти з особливими потребами у початковій школі: поради батькам: Книга 3 / Л.С.Вавіна, А.М.Висоцька, В.В.Жук та ін.; За ред. В.І.Бондаря, В.В.Засенка. К.: Наук. світ, 2006. 212 с.

2. Рібцун Ю. В. Використання наочності в роботі з молодшими дошкільниками із загальним недорозвитком мовлення. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2010. № 4. С. 32–35.

3. Савицький А.М. Основи використання наочності у процесі індивідуалізованого навчання дітей з синдромом Дауна. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 26. С. 202-209. Електронний ресурс. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_26_44

Кузава Ірина,
*доктор педагогічних наук,
завідувач кафедри-професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

Гулько Олена,
*здобувачка освіти 2 курсу, ОС «магістр»
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

УМОВИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ ІЗ ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ МАТЕМАТИЧНИХ ІГОР

Актуальною проблемою сучасної корекційної педагогіки є удосконалення процесу навчання і виховання дітей із психофізичними порушеннями, що забезпечує оптимальні умови активізації основних напрямків розвитку, більш

успішну підготовку до навчання в школі та соціальної адаптації. Розвиток учнів із психофізичними порушеннями вже з раннього віку суттєво відрізняється від розвитку нормотипових дітей. У них спостерігається знижений інтерес до оточуючого, загальна патологічна інертність, відсутність уваги до іграшок та інших предметів, досить пізно з'являються перші дії з предметами – хапання та маніпуляції, що пов'язано з розвитком сприймання. У корекційно-педагогічній системі роботи з такими учнями важлива роль належить формуванню елементарних математичних уявлень.

Спираючись на величезний досвід минулого, на спеціальні дослідження і практику сучасного досвіду, можна стверджувати про умови, дотримання яких сприяє формуванню, розвитку і зміцненню пізнавального інтересу учнів молодшого шкільного віку із психофізичними порушеннями.

Перша умова полягає у здійсненні максимальної опори на активну розумову діяльність учнів. Головним підґрунтям для розвитку пізнавальних сил і можливостей учнів, як і для розвитку справді пізнавального інтересу, є ситуації вирішення пізнавальних завдань, ситуації активного пошуку, здогадок, роздуми, ситуації розумової напруги, ситуації суперечливості суджень, зіткнень різних позицій, в яких необхідно розібратися самому, прийняти рішення, прийнявши певну точку зору.

Друга умова передбачає забезпечення формування пізнавальних інтересів і особистості в цілому. Вона полягає в тому, щоб здійснювати навчальний процес на оптимальному рівні розвитку учнів. Шлях узагальнень, відшукування закономірностей, яким підкоряються видимі явища і процеси, - це шлях, який у висвітленні безлічі запитів і розділів науки сприяє більш високому рівню навчання і засвоєння, оскільки спирається на максимальний рівень розвитку школяра. Саме ця умова і забезпечує зміцнення і поглиблення пізнавального інтересу на основі того, що навчання систематично і оптимально удосконалює діяльність пізнання, її способів, її умінь. У реальному процесі навчання вчителю доводиться мати справу з тим, щоб постійно навчати учнів безлічі умінь і навичок. При всій різноманітності предметних умінь виділяються загальні, якими можна керуватися незалежно від змісту навчання, такі,

наприклад, як уміння читати книгу (працювати з книгою), аналізувати і узагальнювати, уміння систематизувати навчальний матеріал, виділяти єдине, основне, логічно будувати відповідь, наводити докази і т.д. Ці узагальнені вміння засновані на комплексі емоційних регулярних процесів. Вони і складають ті способи пізнавальної діяльності, які дозволяють легко, мобільно, в різних умовах користуватися знаннями й за рахунок вже набутих здобувати нові.

Емоційна атмосфера навчання, позитивний емоційний тонус процесу є *третьою важливою умовою*. Благополучна емоційна атмосфера навчання та навчання сполучена з двома головними джерелами розвитку школяра: з діяльністю і спілкуванням, які народжують багатозначні відносини і створюють тонус особистого настрою учня. Обидва ці джерела не ізольовані один від одного, вони весь час переплітаються в навчальному процесі, і разом з тим стимули, які від них, різні, і різний вплив їх на пізнавальну діяльність і інтерес до знань, інші - опосередковано. Благополучна атмосфера навчання приносить учневі бажання бути розумнішим, кращим і догадливішим. Саме це прагнення учня піднятися над тим, що вже досягнуто, утверджує почуття власної гідності, приносить йому при успішній діяльності найглибше задоволення, гарний настрій, при якому працюється швидше і продуктивніше. Створення сприятливої емоційної атмосфери пізнавальної діяльності учнів – найважливіша умова формування пізнавального інтересу і розвитку особистості учня в навчальному процесі. Ця умова пов'язує весь комплекс функцій навчання – освітньої, розвиваючої та виховної, що здійснюють безпосередній і опосередкований вплив на інтерес.

Четвертою умовою є сприятливе спілкування в навчальному процесі. Ця група умов стосунків «учень - учитель», «учень - батьки і близькі», «учень - колектив». До цього слід додати деякі індивідуальні особливості самого учня, переживання успіху і неспіху, його схильності, наявність інших сильних інтересів і багато іншого в психології дитини. Кожний з цих стосунків може вплинути на зацікавленість учня, як в позитивному, так і в негативному напрямку. Всіма цими стосунками і, насамперед, ставленням «вчитель - учень»

управляє вчитель. Його вимогливе і в теж час дбайливе ставлення до учня, його захопленість предметом і прагнення підкреслити його величезне значення - визначає ставлення учня до вивчення даного предмета . До цієї групи умов слід здібності учня, а також успіх, досягнутий ним у результаті завзяття та наполегливості .

Отже, можна стверджувати, що дотримання всіх цих умов сприяє формуванню пізнавального інтересу при навчанні шкільних предметів, у тому числі і математики.

Список використаних джерел:

1. Кобильченко В. Спеціальна психологія : підручник / Вадим Кобильченко, Ірина Омельченко. Київ : ВЦ «Академія», 2020. 224 с.
2. Корекційна психопедагогіка (Олігофренопедагогіка): навчально-методичний посібник / укл. О.В. Гаяш. Ужгород, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 2021. 255 с.

Кузава Ірина,
*доктор педагогічних наук,
завідувач кафедри-професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

Кіхтенко Інна,
*здобувачка освіти 2 курсу, ОС «магістр»
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

РОЛЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

На сучасному етапі розвитку освіти існує нагальна потреба в осмисленні стану і завдань професійної підготовки фахівців у всіх сферах суспільного життя. Тому перед вищою освітою постають завдання пошуку ефективних, сучасних форм, засобів і методів підготовки майбутніх учителів.

Одним із шляхів сьогодні реформування освіти є підвищення професіоналізму педагогічних працівників, їхнього освітнього і загальнокультурного потенціалу. Важливим завданням постає організація дослідницької діяльності майбутнього вчителя-дефектолога в навчально-виховному процесі. Визначальну роль у вирішенні цього завдання відіграє спеціальна освіта, ефективність якої залежить від професійної готовності майбутнього вчителя-дефектолога до проведення експериментально-

дослідницької діяльності з дітьми із порушеннями психофізичного розвитку, що ґрунтується на вміннях поєднувати сучасні наукові підходи у навчальній та практичній діяльності. Особлива увага держави надається закладам вищої освіти: коледжам і університетам як основним генераторам інтелектуального та професійного зростання майбутніх фахівців.

У сучасних умовах розвитку освіти України важливого значення набуває система науково-дослідної роботи, яка є підґрунтям ефективної підготовки майбутніх фахівців у галузі спеціальної та інклюзивної освіти. Необхідною умовою ефективності наукової діяльності є професійна майстерність здобувачів вищої освіти засобами науково-дослідної роботи. Саме тому перед сучасними вітчизняними закладами вищої освіти постає потреба до запровадження нових технологій здійснення дослідницької діяльності майбутнього вчителя-дефектолога в навчально-виховному процесі.

Констатовано, що метою вищої освіти у сучасних умовах є підготовка фахівців, здатних забезпечити перехід від індустріального до інформаційно-технологічного суспільства, через інновації у навчально-виховному процесі та науково-методичній роботі. Тому основним завданням діяльності сучасного закладу вищої освіти в Україні має стати формування інноваційного освітньо-виховного середовища, що передбачає не тільки зміни в організації навчання, а й удосконалення професійної майстерності вчителів-дефектологів через удосконалення, підвищення своєї педагогічної майстерності, особливо у контексті інтернаціоналізації вищої школи.

Серед основних принципів, обумовлених вимогами щодо підготовки майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти у вищій школі, необхідно виділити такі як-от:

1) фундаментальність, що означає глибоке засвоєння наукових основ професійної діяльності в сполученні з практичним оволодінням нею, формуванням системи загальнонаукових теоретичних знань, способів діяльності;

2) інтегрованість, що визначається у формуванні змісту загальнотеоретичної, науково-дослідної, психолого-педагогічної та практичної підготовки майбутнього вчителя-дефектолога;

3) універсалізація, яка виявляється в системному характері діяльності викладачів і здобувачів вищої освіти, теоретичних і практичних занять, навчальної, наукової і практичної роботи, навчально-методичних, технічних засобів і технологій навчання;

4) професіоналізація – послідовність загальної спрямованості всієї навчально-виховної, науково-дослідної діяльності здобувачів вищої освіти і викладачів на вивчення освітніх компонентів загальнонаукового, спеціального і професійного циклів у контексті майбутньої професії;

5) інтелектуалізація, яка поєднує спеціальну професійну підготовку фахівця з розвитком його світогляду, морально-естетичної і професійної культури, формуванням систем діяльнісного підходу до оволодіння окремими, міжпредметними й узагальненими знаннями, вміннями, навичками, що впливають на вироблення системного стилю мислення, цілісного світогляду;

6) безперервність освіти, що пов'язана з оптимальним задоволенням реальних потреб майбутніх фахівців у спеціалізації, здійснюваної в ході практичної діяльності, стажування, підвищення кваліфікації, самоосвіти;

7) індивідуалізація і диференціація, що забезпечують індивідуально-творчий підхід до навчання студентів із урахуванням аспектів індивідуальних особливостей учнів із психофізичними порушеннями, повного розвитку їх особистісних і професійних інтересів, потреб, здібностей і можливостей;

8) інноваційність, в основі якої лежить здатність і можливість творчого перетворення соціальної дійсності, проектування, організації і здійснення професійної діяльності, що припускає інваріантність розв'язання задач, багатокритеріальність контролеві й оцінки досягнутих результатів;

9) національно-регіональний підхід, який враховує соціальні, економічні, культурні умови розвитку вищої освіти і припускає органічний зв'язок навчально-виховного процесу з загальнолюдською і національною історією, культурою, ментальністю, традиціями народів України, її регіонів.

Таким чином, у процесі аналізу теоретичних засад формування професійної майстерності студентів – майбутніх учителів-дефектологів засобами науково-дослідної роботи нами визначені основні чинники розвитку національної системи вищої освіти та необхідність застосування системно-діяльнісного підходу щодо організації науково-дослідної діяльності у закладах вищої освіти. Чинники розвитку системи вищої освіти полягають по-перше, в інтеграції системи вищої освіти у європейське освітнє співтовариство, адже вища освіта є однією з найпріоритетніших сфер у ХХІ столітті. По-друге – у збереженні та у розвитку інтелектуального потенціалу нації, оскільки визначальним показником рівня освіти є сукупність знань та умінь практично їх застосовувати.

Список використаних джерел:

1. Бех І.Д. Становлення професіоналізму в сучасних соціальних умовах. *Педагогіка толерантності*. 2001. № 3–4. С.157.
2. Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: Навч. посібник. К.: ВВП Компас”, 1997. 64с.
3. Вища освіта і наука: пріоритетні сфери розвитку суспільства у ХХІ столітті. *Освіта України*. 2005. №20. С.4–8.

Лахтюк Анастасія,
здобувач вищої освіти
спеціальності 016 Спеціальна освіта,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

Науковий керівник: **Брушневська І. М.,**
к.п.н., доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У зв'язку з активним розвитком громадянського суспільства важливе місце в Україні посідають цінності демократії. Актуальність проблеми толерантності пов'язана з тим, що сьогодні на перший план висувуються цінності та принципи, необхідні для загального виживання і вільного розвитку (етика і стратегія ненасильства, ідея терпимості до інших і чужих позицій, цінностей, культури, ідея діалогу і взаєморозуміння, пошук взаємоприйнятних компромісів тощо). Цінності толерантності – це миролюбність, терпимість до

етнічних, релігійних, політичних, конфесійних, міжособистісних розбіжностей, визнання можливості рівноправного існування «іншого».

Для побудови миру між людьми та терпимих відносин у суспільстві важливо дотримуватися ідеї толерантності та навчати молоде покоління. Світова спільнота стикнулася з питанням виховання терпимості у дітей. Коли діти ідуть у дошкільний заклад чи школу, вони потрапляють у колектив своїх однолітків і стають його частиною.

У роботі педагога та у співпраці з батьками важливо сформувати у дітей навички безконфліктного спілкування, на яких буде ґрунтуватися толерантна взаємодія. З кожним роком у нашій країні збільшується кількість дітей з особливими освітніми потребами. Приходячи до закладу освіти, вони також хочуть стати частиною класу. Для того, щоб формувати та розвивати толерантне середовище в колективі, педагогу потрібно приділяти увагу кожному учневі, вміти попередити та запобігти конфлікту.

За словами Гельвеція, «дитина народжується чистою, як дошка» і тільки в процесі свого розвитку вона стає особистістю. Педагог є ніби художником, який, використовуючи різні кольори у вигляді доброго слова, оповідань, казок, віри, надії та любові, розвиває у дитини особистісні риси характеру.

У дослідженнях А. Колупаєвої показано те, що без відповідної педагогічної роботи сфера дитячих стосунків може бути формальна, адже саме по собі інклюзивне навчання не розв'язує всіх проблем їхньої взаємодії. Тому важливим в роботі педагогів і психологів є здатність до регулювання взаємин між людьми. Успішність виконання даного завдання багато в чому залежить від психологічної схильності дітей до міжособистісних контактів [1].

Звісно, процес виховання моральних якостей учнів є нелегким та довготривалим. Починаючи з першого класу, кожен рік дітей навчають, як потрібно ставитися до оточуючих, проявляти емпатію чи симпатію. На нашу думку, педагог як наставник та керівник, готуючись до уроку мови чи літератури, повинен підбирати казки, оповідання, життєві історії, щоб на основі поведінки героїв вчити дітей, як потрібно чинити в тій чи іншій ситуації.

Таким чином вчитель залучить дітей до роздумів над прочитаним твором, до спільного, колективного обговорення. Під час обміну думками діти будуть вчитися слухати думки інших, висловлювати свою власну думку і вчитися комунікувати.

Василь Сухомлинський вважав, що без любові та поваги до вихованців будь-які розмови про гуманність та людяність стають порожніми звуками. У роботах «Виховання колективізму у школярів», «Духовний світ школяра», «Розмова з молодим директором школи» він встановлює принципи взаємозалежностей особистості і колективу. На думку педагога, колектив лише тоді позитивно впливає на становлення кожного вихованця, коли сам має насичене духовне життя та складається з яскравих особистостей. За цих умов кожен вихованець здатен впливати на загальний стиль взаємин у колективі, збагачуючи при цьому кожного з дітей. Саме ці умови дозволяють гармонізувати взаємини у дитячому співтоваристві [2].

Читаючи казку, діти будуть переживати емоції героїв та переймати їх на себе, тобто вчитимуться їх переживати. Можливо, у житті дитини були якісь складні ситуації, через які вона стала замкнутою в собі. Зняти цей бар'єр та стати впевненим в собі може допомогти саме казка.

В. О. Сухомлинський уважав, що справжнім вчителем може стати лише той, хто ніколи не забуває, що й він був дитиною. Радив вчителям бути чуйними, уважно спостерігати за внутрішнім світом, почуттями та переживаннями своїх вихованців; оберігати їх від напруженості, тривоги, страху, образ, конфліктів, які спричиняють неврози та психічні розлади; вірити в те, що кожна дитина здатна стати справжньою людиною [3].

Сьогодні багато людей зустрічається з проблемою вибору, а найскладнішими з них є життєві ситуації. Пориноючи в казкові сюжети, діти простежують, яка доля спіткає головних героїв, коли вони зробили певні життєві вибори. Важливо, щоб між казкою та учнем були естетичні взаємини, тоді відбувалося емоційне переживання.

Саме використовуючи літературу, можливо підготувати дітей до сприйняття інших людей, які чимось відрізняються, мають певні особливості.

Так, вони є різними, але в житті їх має об'єднати толерантність, терпимість та любов один до одного.

Діти з особливими освітніми потребами також завдяки казкам будуть не соромитися колективу, а зможуть висловлювати свою думку. Так, вони мають свої особливості, але вони такі самі люди, які хочуть жити, усміхатися, вчитися, знайти своє місце у соціумі. Важливим для таких дітей є те, що твори будуть впливати на їхню емоційну сферу та сприятимуть мовленнєвому розвитку. На нашу думку, саме казка здатна об'єднати учнівський колектив, який має різноманітність особистостей та побудувати міцне толерантне середовище.

Отже, взаємоповага і розуміння - це поняття, які нам часто зустрічаються у нашому житті, проте не завжди всі готові або можуть їх виявити. Тому важливо разом працювати над цією темою, щоб кожен з нас виховував в собі та в своїх дітях терпимість до слабших людей, бажання знайти своє місце в суспільстві.

Толерантність - це саме та складова, яка дуже дефіцитна сьогодні у суспільстві: відсутність терпіння, взаєморозуміння, дружнього ставлення та адекватного сприйняття.

Ключовим завданням сучасної школи має бути повсякчасне і різнобічне піклування про виховання особистості в дусі поваги до оточення, використовуючи художню літературу.

Список використаних джерел

1. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. К.: Самміт–Книга, 2009. 272 с.
2. Левківський М. В. Історія педагогіки: Навч. - метод. посібник. Вид 3 - е, доп. Навч. пос. К.: Центр учбової літератури. 2008. 190 с.
3. Сухомлинський В.О. Я розповім вам казку Філософія для дітей / Василь Сухомлинський; уклад О.В Сухомлинська. Х.: ВД «Школа», 2016 - 576 с

ПРОЕКТУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО МАРШРУТУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Формування демократичного суспільства, надання рівних прав протягом життя кожному громадянину незалежно від стану здоров'я є пріоритетом державної соціальної політики та освітньої стратегії в Україні і одним із основних принципів міжнародних стандартів, що забезпечують доступ дітей з особливими освітніми потребами до якісної освіти та їх інтеграцію у соціум.

Успішність освітньо-виховної діяльності зі здобувачами освіти дошкільного віку з ООП залежить від правильної оцінки їх можливостей та особливостей розвитку, тому проектування індивідуального освітнього маршруту дітей з ООП, на основі первинної психолого-педагогічної діагностики та моніторингу їх індивідуальних досягнень є важливим етапом в системі заходів, що забезпечують ефективність корекційно-педагогічного впливу. Дані діагностичних обстежень є орієнтиром для диференціації педагогом змісту освіти кожної дитини.

Моніторингові завдання для кожної вікової групи добирають з урахуванням вікових особливостей психічного та інтелектуального розвитку дітей. Так, у молодших дошкільників одним з основних показників розвитку є сформованість перцептивних дій, отже застосовують такі завдання, щоб їх виконання потребувало практичної діяльності. Важливою для дітей молодшого дошкільного віку є і спільна діяльність дорослого й дитини, що передбачає різні ступені допомоги під час виконання завдань. Ступінь допомоги обов'язково враховують під час обстеження. Всі дослідження педагог проводить у формі гри з дитиною.

Під час моніторингу індивідуальних досягнень старших дошкільників враховують як обсяг окремих знань, вмінь і навичок, що готують дитину до успішного засвоєння читання, письма або математики, так і рівень

сформованості та обсяг інваріантних дій та операцій, що є одними і тими ж в різних видах діяльності, а також ступінь самостійності дитини під час виконання завдання. Дорослий допомагає лише у тому разі, коли дитина самостійно не може впоратися із завданням.

Проте чіткого розподілу завдань за віковим принципом дотримуватись не варто, адже розвиток дітей з особливими потребами не відповідає їх хронологічному віку. А отже педагог, добираючи завдання для дитини, має орієнтуватися на її індивідуальні особливості.

Основним критерієм оцінки рівня інтелектуального розвитку здобувача освіти з особливими освітніми потребами є здатність до навчання. Під нею розуміють індивідуально-психологічні особливості, що зумовлюють успішність освітньої діяльності: швидкість та легкість оволодіння новими знаннями, міцність їх засвоєння, широту та свідоме їх використання в різних умовах та видах діяльності, критичність мислення тощо.

Максимально розвинути цю здатність – основне завдання наших педагогів.

Список використаних джерел

1. Синьов В. М., Коберник Г. М. Основи дефектології: навчальний посібник. К.: Вища школа, 1994. 143с.
2. Данілавічюте Е.А., Литовченко С.В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навч-метод. посіб./за ред. А. А. Колупасевої. Київ : вид. гр. «А.С.К.», 2012. 360 с.
3. Дмитрієва І. В. Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання : Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць. 2016.
4. Єфімова С. М. Як зробити школу інклюзивною? Досвід проектної діяльності: метод. посіб. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2012. 152 с.
5. Шевага В.М. Невропатологія: підручник. К.: Медицина, 2009.
6. Інвалідність та суспільство: навч. посіб. / Байда Л., Красюкова – Еннс О. та ін.; під заг. ред. Л. Байди, О. Красюкової-Еннс. Київ : видавн. поліграф. Центр «Київський університет», 2012. 188 с.

*Ляшук Лариса,
директор Підгайцівського ліцею
Підгайцівської сільської ради;
вчитель вищої категорії, старший вчитель
української мови та літератури*

*Кінах Галина,
заступник директора Підгайцівського ліцею
Підгайцівської сільської ради;
вчитель вищої категорії, старший вчитель
української мови та літератури*

ЦЕГЛИНКИ ЛЕГО ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІГРОВИЙ МЕТОД

У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ООП

Специфічне соціальне та професійне ставлення до ігрових методів навчання виявляється вже в енциклопедичних словниках і стосується поняття «гра». Так, у більшості офіційних українських словників гру розуміємо як вид розваг, а саме – як: 1) підпорядковане сукупності правил, прийомів або основане на певних умовах заняття, що є розвагою або розвагою та спортом одночасно, а також набір предметів для такого заняття; 2) ряд дій, спрямованих до певної мети; інтрига, таємний задум [3]. У сучасному тлумаченні гра – це особлива діяльність із моделювання іншого виду діяльності з розважальною чи навчальною метою; вона відрізняється саме тим, що не ставить перед собою безпосередню корисну мету, хоча сама може мати свою власну корисність [4].

У психологічній науці гру розуміють як форму діяльності в умовних ситуаціях, що спрямована на відтворення та засвоєння соціального досвіду, зафіксованого у соціально закріплених способах здійснення предметних дій, у предметах науки та культури. Гра є провідним типом діяльності людини.

Сучасна наука стверджує про те, що гра не є притаманною лише дошкільному дитинству, але охоплює всі періоди життя людини, вона не є віковою ознакою, а важливою формою життєдіяльності людини. З грою, як зауважує О. Савченко, людина не розлучається все життя, змінюються лише її мотиви, форми проведення, ступінь вияву почуттів та емоцій.

У сучасній педагогічній науці, відповідно до Енциклопедії освіти [1], гра розуміється видом креативної діяльності людини, у процесі якої в уявній формі

відтворюються способи дій з предметами, стосунки між людьми, норми соціального життя та культурні надбання людства, які характеризують історично досягнутий рівень розвитку суспільства [1, с. 139]. Поняття «гра» розглядається як родове до термінологічного сполучення «ігрова діяльність», що, своєю чергою, є складним системним утворенням, структура якого охоплює мотиваційно-цільовий, змістовий, процесуально-операційний, контрольний та оцінний та результативний компоненти.

Як зазначає Н. Кудикіна, ігрова діяльність є багатофункціональною. Її найзначущими функціями є такі: 1) формування базових засад особистості (формування самосвідомості дитини, її довільної поведінки, статево-рольова ідентифікація, національно-культурне самоусвідомлення, розвиток креативності, набуття досвіду соціальної взаємодії, формування комунікативних умінь тощо); 2) збагачення емоційно-почуттєвої сфери; 3) адаптаційна – входження дитини в нові умови життєдіяльності; 4) мотиваційна; 5) розвивальна; 6) виховна; 7) дидактична; 8) коригувальна; 9) здоров'язберезувальна; 10) компенсаторна [2].

Структурними компонентами ігрових методів навчання, що відповідають процесуальним характеристикам гри, її перебігу як особливої діяльності, є:

- дидактичне ігрове завдання, які висуваються відповідно до вимог Державного стандарту початкової освіти, з урахуванням вікових особливостей дітей;

- ігровий задум – замасковане дидактичне завдання, що презентується для дітей як цікавинка, що мотивує, активізує пізнавальну діяльність та ігровий початок, метою якого є зосередження уваги дітей, їх введення в ігрову ситуацію;

- ігрові правила – умови, що підтримують ігровий задум та спрямовують розгортання ігрових дій, певний спосіб виконання ігрових дій;

- ігрові дії – засіб ігрової діяльності, виконання дидактичного ігрового завдання;

- ігрове обладнання – предмети та матеріали, що забезпечують розгортання ігрової діяльності;

- результат гри – підбиття підсумків дидактичної гри, здійснення аналізу отриманих результатів (підрахунок балів, визначення команди переможців, нагородження та ін.).

На думку О. Стахової, виступаючи потужним інструментом учителя початкових класів, гра в поєднанні з навчанням дозволяє уникнути насамперед низки труднощів, пов'язаних зі складним переходом від дошкільного дитинства до шкільного життя. Дидактичні ігри забезпечують створення атмосфери природності, розкнутості, ненав'язливості, безпосередності, творчості, піднімають робочий настрій дітей, роблять процес навчання цікавим, дають змогу швидко привернути увагу та тривалий час підтримувати в здобувачів освіти інтерес до тих важливих і складних предметів, явищ, на яких у звичайних умовах зосередитися не завжди вдається [5].

Зупинимося на загальній характеристиці ресурсів цеглинок ЛЕГО для всебічного розвитку дитини. Головними фізичними, психологічними та соціальними властивостями цеглинок LEGO, які створюють необмежені ресурси для розвитку людини, на думку дослідників є такі: *легкість* з'єднання будь-яких цеглинок ЛЕГО: поєднання здійснюються легко, а іноді й несподівано; *доступність* – «легкий старт»: низькі вимоги для початкового рівня роботи, що дають змогу працювати всім, незважаючи на первинний рівень розвитку навичок та досвіду; *універсальність та динамічність*: із розвитком рівня навичок конструювання функції ускладнюються – ЛЕГО використовується для створення дуже простих і дуже складних конструкцій; *відкритість* системи з нескінченними можливостями: вона може зростати у всіх напрямках, і частини можуть бути об'єднані в безмежні способи; *проективність та спонтанність*: уява поєднана з відсутністю необхідності в підготовці та плануванні тощо [6].

Розглядаючи властивості цеглинок ЛЕГО як інструмента розвитку та навчання дитини з ООП необхідно зосередитися на таких ресурсах:

- розвиток пам'яті: відбувається активізація усіх видів мнемічних процесів: довготривалої, оперативної та короткотривалої пам'яті; зорової, тактильної та рухової; асоціативної;

- розвиток мислення: відбувається активний розвиток усіх видів мислення, починаючи з наочно-дієвого й образного та закінчуючи словесно-логічним; особливого значення робота з цеглинками ЛЕГО набуває як інструмент розвитку таких метамисленнєвих процесів як цілепокладання, антиципація, прийняття рішення, проєктування, планування та програмування; конструювання різних образів сприяє розвитку гнучкості, системності, децентрованості, рефлексивності мисленнєвих процесів;

- розвиток уваги: відбувається активізація і недовільної, і довільної уваги у процесі пошуку потрібної цеглинки, утримання уваги при створенні моделі, причому внутрішня вмотиваність людини в роботі з ЛЕГО щодо створення своєї моделі забезпечує довільність уваги;

- розвиток уяви: цеглинки ЛЕГО мають необмежені можливості щодо розвитку продуктивної уяви, фантазування; цеглинки ЛЕГО активізують репродуктивну та творчу уяву дитини; різні за формами цеглинки ЛЕГО забезпечують розвиток і предметної, і абстрактної уяви у ситуації можливого доопрацювання власного продукту, корегування його та поєднання з іншими;

- розвиток мовленнєвих умінь: у процесі конструювання відбувається активізація базових мовленнєвих механізмів як проговорення «про себе» та вголос, презентація створеного образу іншим через активне зовнішнє мовлення; здійснюється розвиток і розуміючих (слухання), і розмовних мовленнєвих умінь.

Важливим є те, що зазначені ресурси цеглинок ЛЕГО є системними, інтегрувальними та психогігієнічними. На відміну від використання інших розвивальних інструментів/засобів розвитку (наприклад, робота з піском, глиною, малювання тощо), взаємодія з цеглинками ЛЕГО одночасно забезпечує активізацію та розвиток усіх сфер дитини у процесі індивідуальної та групової роботи, у комфортних психологічних умовах, у ситуації підтримки, безумовного прийняття та безоцінного ставлення.

Отже, обґрунтовані сучасної наукою ресурси взаємодії, гри з цеглинками ЛЕГО в цілісному розвитку людини та розглянуті закономірності фізичного, психічного та соціально-психологічного розвитку молодших школярів,

визначають розвивальні й освітні можливості ігрових методів навчання засобами ЛЕГО в початковій школі.

Список використаних джерел:

1. Енциклопедія освіти / Акад.пед.наук України; головний редактор В.Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
2. Кудикіна Н. В. Підготовка майбутнього вчителя до особистісно орієнтованого керівництва ігровою діяльністю молодших школярів. Гуманістично спрямований виховний процес і становлення особистості (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді). К.: ВіРА. 2001. С. 27-32.
3. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. К.: Вища школа, 2004. 335 с.
4. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. К.: Наукова думка, 1970-1980. Т. 2.
5. Стахова О. О. Психолого-педагогічні особливості професійної діяльності вчителя початкових класів. <http://eprints.zu.edu.ua/> (дата звернення: 15.08.2020).
6. General comment 17 (2013). The right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (Article 31). Committee on the Rights of the Child. URL: <http://ipaworld.org/childs-right-to-play/article-31/general-comment-17> (Last accessed: 15.08.2020).

*Майстрок Вікторія,
кандидат психологічних наук,
завідувач кафедри фізичної реабілітації та
соціального забезпечення,
Луцький інститут розвитку людини університету «Україна», м. Луцьк*

*Закусило Оксана,
старший викладач кафедри фізичної
реабілітації та соціального забезпечення,
Луцький інститут розвитку людини університету «Україна», м. Луцьк*

ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ: АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Незважаючи на задеклароване запровадження інклюзивного навчання проголошене у Концепції інклюзивної освіти, кількість українських дітей, що навчаються в інклюзивних умовах, є низькою. Переважна більшість загальноосвітніх шкіл і далі залишається архітектурно недоступними. Проблема формалізованого або тільки декларованого запровадження принципів інклюзивного навчання характеризується не тільки кількісно.

Кожна школа за своєю філософією повинна бути інклюзивною. Це означає готовність у будь-який час прийняти кожную дитину, прагнучи створити максимально сприятливе середовище для розвитку її потенціалу.

Питанням включення дітей з особливими освітніми потребам у загальноосвітній простір присвячені численні дослідження науковців, зокрема: Л. Грачова, Т. Єгорової, І. Іванової, Л. Вакуленко, Т. Добровольської, Н. Власової, Т. Вісковатої, Ю. Дауленскенг, Л. Савіної, Т. Ілляшенко, А. Колупаєвої, К. Лебединської, М. Певзнер та інших.

Доводиться констатувати, що в сучасній психолого-педагогічній літературі та практиці поняття «інтеграція» й «інклюзія» ототожнюються. Одні дослідники трактують навчання дітей з особливостями розвитку в загальноосвітньому закладі як інтегровану форму освіти, інші – як інклюзивну.

Поняття «інтегрована освіта», ми розглядаємо, як процес і результат навчання учнів з особливостями розвитку в загальноосвітньому середовищі у спеціальному класі та за спеціальними програмами, творчо адаптованими методами й методиками викладання. У позакласній роботі створюються можливості для участі цих учнів у всіх сферах шкільної життєдіяльності нарівні та разом з рештою учнів навчального закладу. Надзвичайно важливою умовою є оволодіння дітьми з особливостями розвитку соціально прийнятими нормами поведінки в процесі наслідування дій інших учнів. Специфічною особливістю такої форми навчання є адаптація учнів цієї категорії до шкільного і найближчого середовища.

Коли ми говоримо про створення інклюзивного освітнього середовища, ми маємо на увазі й відкриття інклюзивних класів, і забезпечення архітектурної доступності, і підвищення компетентності педагогічних працівників, та, зокрема, руйнування суспільних стереотипів щодо освіти таких дітей. Адже особливі освітні потреби не означають захворювання або інвалідність (наприклад, люди з дислексією).

Інклюзивне навчання полягає в тому, що в звичайному класі вчать звичайні діти, просто деякі з них вчать трошечки по-іншому – наприклад, використовуючи шрифт Брайля. Але в такому класі ні в якому разі не має бути відокремлення одних дітей від інших, навіть на рівні риторики. З урахуванням рекомендацій спеціалістів та настільки, наскільки це можливо, у такому класі налагоджується спільне навчання.

Що стосується інклюзивного навчання в Україні, то ще з 2010 року Міністерство освіти і науки України запустило в роботу «Концепцію розвитку інклюзивного навчання» (Наказ МОН від 01.10.2010р. № 912). А в 2011 році вийшла постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах».

Головна характеристика ефективної школи – здатність задовольняти освітні потреби всіх учнів, тобто бути інклюзивною. Інклюзивна школа, на відміну від інших, плекає особистість, створює умови для повноцінного інтелектуального, творчого, морального, фізичного розвитку дитини, є школою самореалізації особистості, її життєтворчості, культурного виховання.

Інклюзивне навчання, передусім, передбачає перебування дитини з особливими освітніми потребами у масовому закладі загальної середньої освіти, оволодіння нею тим ж самими знаннями, вміннями та навичками, що й інші діти. Сама ідея інклюзії базується на тому, що життя і побут людей/дітей з інвалідністю мають бути найбільш наближені до умов і стилю життя суспільства, в якому вони перебувають.

Інклюзивні освітні заклади повинні забезпечити спектр необхідних послуг відповідно до різних освітніх потреб таких дітей. Але практика свідчить, що не кожен заклад може реалізувати ці завдання в оптимальному режимі. У зв'язку з цим, особливої актуальності набуває вивчення досвіду організації інклюзивної освіти дітей з особливими навчальними потребами у навчально-виховних закладах України та удосконалення його для підвищення ефективності вітчизняної системи освіти й виховання дітей зазначеної категорії.

Список використаних джерел

1. Колупасва А.А., Данілавичюте Е.А. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посіб. Київ: Видавнича група «А.С.К.», 2012. 192 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
2. Концепція розвитку інклюзивної освіти. Наказ міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 № 912. *Соціальний педагог*. 2010. №4 (квітень). С. 3-6.

*Мацюк Дарина,
2мзкп група, 2 курс,
спеціальність «016 Спеціальна педагогіка»
Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ*

Науковий керівник: Ханзерук Л.О
*кандидат педагогічних наук, доцент,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ*

МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ОДНОЛІТКІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Життя кожної людини пронизують багато контактів з іншими людьми. І це не дивно, адже потреба у спілкуванні – це одна з найважливіших людських потреб. Взаємодіючи з іншими людьми, ми відчуваємо гострі й напружені переживання, а наші дії та вчинки наповнюються певним змістом. Тому значне місце посідають у дитинстві міжособистісні відносини, оскільки спілкування дитини з іншими людьми стає не лише джерело різних переживань, але й головною умовою розвитку її особистості.

Значення взаємовідносин з оточуючими для дитини досить велике, і їх порушення виступає тонким показником відхилень у психічному розвитку. Наявність у дитини порушення опорно-рухового апарату створює особливу ситуацію розвитку її особистості, змінюються умови існування дитини, а звідси – якість і стиль життя. Як правило, багато таких дітей виявляються нездатними самостійно увійти в сферу соціальних відносин й опанувати комунікативними навичками через свій стан, що негативно впливає на взаємодію дитини з навколишнім світом, спілкування з дорослими й однолітками.

Дитина, яка не зацікавлена у спілкуванні з однолітками, не буде ними і прийнята у колектив через невміння будувати міжособистісні відносини. І тоді вона відчуватиме себе вразливою та відкинутою, що приведе до зниження її самооцінки, замкнутості, боязні відстоювати себе у конфліктах. Як результат – несформованість емоційно-ціннісного ставлення дитини до однолітків.

Проблемі взаємодії дошкільників з однолітками присвячено багато наукових досліджень (Т.Антонова, Г.Беленька, Ю.Волинець, Я.Коломинський, В.М'ясищев, М.Обозов, А.Усова та ін.). Вагомими є і напрацювання вчених у сфері формування емоційно-ціннісного ставлення дитини до інших людей (Г.Андрєєва, Т.Войцях, Ю.Волинець, О.Кононко, Б.Ломов, Т.Рєпіна С.Якобсон та ін.). Ними доведено, що спільна діяльність створює умови для виникнення «дитячого співтовариства» і розвитку тих якостей, що дозволяють дітям взаємодіяти один з одним. Учені вважають, що саме спільна діяльність та гра виступають для дітей як модель соціальних відносин дорослих, і за визначених педагогічних умов і методів, допомагає формувати моральні якості особистості, її емоційно-ціннісне ставлення та позитивні взаємини між дітьми.

Мета статті полягає у теоретичному огляді особливостей розвитку дитини дошкільного віку з порушенням опорно-рухового апарату у ході її взаємодії з однолітками, а також у розробці діагностичної методики для з'ясування особливостей емоційно-ціннісного ставлення таких дошкільників до своїх однолітків.

Ціннісне ставлення виступає одним із компонентів, що входить до структури особистості; «це результат засвоєння цінностей, що регулюють життєву активність особистості» [1, с. 14]. У свою чергу, емоційно-ціннісне ставлення – «це особливий вид суб'єктивного ставлення особистості до певних цінностей, що виявляється в емоціях задоволення – незадоволення, радості – суму, захоплення – зневаги тощо» [2, с. 109].

Емоційно-ціннісне ставлення формується в процесі соціалізації особистості шляхом проникнення суспільної інформації до її індивідуально-психологічного світу. З позиції Н.А. Карпович, спершу «особистість переймає досвід попередніх поколінь, отримує соціально схвалені стереотипи поведінки та способи емоційного реагування, орієнтується на соціокультурні цінності. А вже потім набуває власний досвід, який допомагає їй адаптуватися в навколишньому світі» [5, с. 183].

Первинна соціалізація дитини відбувається у сім'ї, а далі – у закладі дошкільної освіти, де в її життя входять інші діти – однолітки. Дошкільники

мають свою власну складну й часто навіть драматичну картину відносин. Вони можуть дружити, сваритися, миритися, ображатися, виявляти ревності (ревнувати), допомагати, а інколи й капостити один одному. Й усі ці відносини діти гостро переживають. Емоційне напруження та конфліктність у дитячих відносинах є вищими, ніж при спілкуванні з дорослими. Між тим досвід перших відносин з однолітками – це той фундамент, на якому буде вибудований подальший розвиток особистості дитини. Цим першим досвідом багато в чому визначається характер ставлення людини до себе, до інших людей та загалом до навколишнього світу [3, с. 7].

Дошкільники спілкуються з однолітками не так, як вони спілкуються з дорослими. Вони по-іншому дивляться один на одного, розмовляють, інакше поведуться. Сам процес дитячого спілкування має надзвичайно яскраве емоційне забарвлення. Діти не можуть це робити тихо та спокійно, вони люблять галасувати, пицтати, сміятися, бігати, лякати один одного і при цьому перебувати у неймовірному захваті. Спілкування дошкільнят-однолітків насичене вдесятеро більш яскравими, експресивно-мімічними проявами, якими виражаються найрізноманітніші емоційні стани: «від шаленого невдоволення до бурхливих радощів, від ніжності й співчуття до бійки» [6, с. 25].

Ще однією важливою особливістю контактів дітей є нестандартність їх поведінки. Якщо в спілкуванні з дорослими дошкільник притримується (чи намагається) певних поведінкових норм, то, взаємодіючи з однолітками, він використовує неочікувані та непередбачувані рухи та звуки. Вони скачуть, кривляються, передражнюють один одного, видають різноманітні звуки, слова тощо. Подібна свобода, нерегламентованість спілкування дітей дає можливість їм проявити свою ініціативу, оригінальність, самобутнє начало. Дуже важливо, щоб інші діти швидко та із задоволенням підхопили цю ініціативу, оскільки в подібних контактах дошкільнята переживають яскраві відчуття своєї подібності з іншими [6, с. 25].

Завдяки перебуванню у спільноті однолітків, пізнаючи себе в них, дитина випробовує та стверджує себе. Дорослий для дитини – це взірець культурно-

нормативних зразків поведінки, в той час як ровесник дозволяє створювати умови для індивідуальних, ненормованих, вільних проявів. В той же час, з віком контакти дитини все більше підпорядковуються загальноприйнятим правилам поведінки. Однак особлива розкутість залишається характерною для дитячого спілкування до завершення дошкільного віку [7, с. 46].

У старшому дошкільному віці діти вже ретельно стежать за діями ровесників й емоційно включені в них. У деяких випадках, навіть незважаючи на правила гри вони, намагаються допомогти йому, підказати правильний хід. Якщо чотири- чи п'ятирічні діти разом з дорослим можуть засудити дії однолітка, то шестирічні, навпаки, вже об'єднуються з іншими у своєму «протистоянні» дорослим. Це все говорить про те, що діяльність старших дошкільників спрямована не на позитивне оцінювання їх дорослим і не на дотримання моральних норм, а безпосередньо на іншу дитину.

Також у дітей-шестирічок з'являється пряме й безкорисливе прагнення допомогти ровеснику, подарувати йому щось. Зловтіху, заздрість, ревності діти виражають рідше й не так гостро, як у попередні періоди дошкільного віку. Багато дітей уже спроможні до співпереживання як успіхам, так і невдачам однолітка. Все це свідчить про те, що ровесник стає для дитини не тільки засобом самоствердження й предметом порівняння із собою, не тільки партнером, якому надається перевага, але й самоцінною особистістю, важливою і цікавою, поза залежністю від власних досягнень [7, с. 47].

Діти з порушеннями опорно-рухового апарату зазвичай повільніше розвиваються у порівнянні зі своїми однолітками. У більшості з них спостерігаються порушення розвитку мовлення, що пов'язано з ушкодженням структур головного мозку й затримкою розвитку відділів, які відповідають за мовлення і психічну діяльність. Відхилення психіки й у розвитку мовлення приводять до обмеженого доступу до знань про навколишній світ, зводять до мінімуму практичну діяльність та комунікацію з оточуючими людьми. При цьому у дитини порушується контакт із соціумом [4, с. 18].

Як правило, діти з порушеннями опорно-рухового апарату мають порівняно невеликий життєвий досвід, спілкуються з досить невеликим колом

людей, як однолітків, так і дорослих. Несприятливий вплив на розвиток їх мовлення, комунікацію та соціалізацію здійснюють помилки батьківського виховання. Часто батьки надмірно опікують дитину, прагнуть багато чого зробити за неї, попереджають всі її бажання або виконують їх у відповідь на жест або погляд. При цьому в дитини не формується потреба у безпосередній комунікації. Негативно позначаються на розвитку мовлення та соціалізації дитини, особливо в перші роки життя, її тривале перебування в різних лікувальних установах, а також негативне емоційне тло, реактивні стани, що нерідко виникають у таких дітей при зміні звичного способу життя [4, с. 19].

До своїх однолітків дитина з порушеннями опорно-рухового апарату може ставитися негативно з агресією. При цьому дитина, яка не зацікавлена у спілкуванні з однолітками, не буде ними і прийнята у колектив через невміння будувати міжособистісні відносини. І тоді вона відчуватиме себе вразливою та відкинутою, що приведе до зниження її самооцінки, замкнутості, боязні відстоювати себе у конфліктах. Як результат – несформованість емоційно-ціннісного ставлення дитини до однолітків [9, с. 23].

Для з'ясування особливостей емоційно-ціннісного ставлення дошкільників до своїх однолітків нами було розроблено спеціальну діагностичну методику. Ми виходили з того, що дитина пізнає навколишній світ не лише у формі споглядання, а й у процесі активної міжособистісної взаємодії з однолітками. Це зумовило виокремлення критеріїв, які дозволяють визначити рівень сформованості емоційно-ціннісного ставлення дошкільників до своїх однолітків. Це (критерії):

- орієнтація дошкільників у назвах емоцій і почуттів та специфіці їх прояву;
- розуміння дошкільником емоційної єдності з однолітками та емоційний відгук на соціальне оточення;
- ціннісні орієнтації дитини.

Так, діти з високим рівнем добре орієнтуються в назвах емоцій і почуттів, розуміють специфіку їх прояву; вони виявляють розуміння емоційної єдності з однолітками; усвідомлюють свою соціальну позицію, добре орієнтуються в

ігровій діяльності. Ці діти розуміють, що необхідно взаємодіяти та допомагати іншим у спільній діяльності; свої дії і вчинки у різних ситуаціях вони узгоджують із загальноприйнятими нормами; вже знаходять адекватні форми ефективного співробітництва з іншими дітьми, намагаються запобігти конфлікту і справедливо його розв'язати.

Середньому рівню притаманні: в цілому розвиненість емоційної сфери дітей, але проявляти емоції вони будуть залежно від своїх особистих симпатій; ці діти адекватно реагують на прояви з боку однолітків, однак не завжди стримують себе в негативно забарвлених ситуаціях. Діти мають недостатньо повні та усвідомлені знання норм і правил поведінки; мають місце розходження вербальної та реальної їх поведінки у спілкуванні з іншими. Взаємодія чи її відсутність у спільній діяльності залежить від ставлення дитини до партнера. Ці діти не завжди можуть запобігти конфліктам та адекватно на них реагувати.

Низький рівень визначається у дітей, якими не усвідомлюється емоційна єдність з однолітками, проявляється байдуже та негативне ставлення до емоційних проявів партнера. У цих дітей присутні егоїстичні риси, вони передусім орієнтуються на власний інтерес. Вони мають поверхневі, безсистемні знання норм і правил поведінки в соціумі; для них характерна конфліктність, не здатність знаходити вихід із найпростішої ситуації. У взаємодії з іншими дітьми орієнтуються на власні потреби, не вміють доброзичливо взаємодіяти в колективі однолітків без контролю дорослих.

Визначення особливостей емоційно-ціннісного ставлення дошкільників до своїх однолітків за запропонованими критеріями та рівнями доцільно здійснювати з використанням добірки діагностичних методик. У неї ввійшли:

Методика «Піктограми». Її мета: виявити особливості сприйняття і розуміння дітьми емоційних станів радості, печалі, гніву, страху, здивування, інтересу тощо, відображених на піктограмах. Важливо виявити як діти розуміють емоції, чи можуть їх назвати, пояснити. Матеріалом слугують картинки, на яких зображені люди в різних емоційних станах. Діти повинні

розпізнати настрій (емоції) і дати ім'я кожній піктограмі (визначити, яка людина: весела або сумна, сердита або добра, щаслива або засмучена). Ця методика допомагає встановити ціннісні орієнтації дитини, розуміння емоційної єдності з іншими людьми, однолітками та виявити емоційний відгук на соціальне оточення [8, с. 89].

Методика *«Діагностика розвитку спілкування з однолітками»*. Її мета полягає у виявленні рівня сформованості комунікативної навички дитини дошкільного віку з однолітками. До показників спілкування дітей з однолітками віднесено наступні параметри спілкування: а) інтерес до однолітка (чи зверне дитина увагу на однолітка, чи розглядатиме його, чи буде знайомитися із його зовнішністю; б) ініціативність (чи прагне дитина привернути увагу однолітка до своїх дій, чи демонструє свої можливості, чи прагне залучити до спільних дій); в) чутливість (активність) – чи прагне дитина взаємодіяти з однолітками, діяти з ними спільно; чи здатна реагувати на вплив однолітка й відповідати на нього; чи спостерігає за діями однолітка, прагне підлаштовуватися їм, наслідувати дії однолітка; г) про соціальні дії (чи здатна дитина враховувати бажання однолітка, чи уміє поділитися, допомогти); д) засоби спілкування (дії, якими дитина залучає до себе увагу однолітка, втягує його в спільні дії) та експресивно-мімічні засоби (емоційна забарвленість дій дитини, її розкутість); е) активне мовлення. Для визначення рівня сформованості комунікативної навички дітей дошкільного віку з однолітками використовуються спеціальні шкали оцінки параметрів [8, с. 91].

Методика *«Незакінчені ситуації»*. Її мета: вивчити особливості ухвалення і усвідомлення дітьми етичної норми. Матеріалом є 7 незавершених ситуацій, у яких описується виконання і порушення етичних рис з урахуванням віку дитини. Дослідження слід проводити індивідуально з кожною дитиною. Дослідник розповідає дитині історію, а її завдання – закінчити цю історію. В процесі аналізу результатів враховується характер вчинку і його аргументація. За особливостями придуманого дитиною вчинку героя ситуації можна робити висновки про ступінь схвалення нею етичної норми, а за характером аргументації вчинку – про усвідомлення цієї норми [8, с. 92].

Методика «Лабіринт». Її мета: виявити тип взаємодії дошкільника із однолітками. Для її проведення використовують робоче поле лабіринту та 8 машинок: 4 зелених й 4 червоних. Перед початком роботи з дітьми дослідник ставить машинки (по 4) у чужий гараж: червоні будуть на зеленому полі лабіринту; зелені – на червоному. Двоє дітей отримують прохання провести машинки лабіринтом так, щоб кожна опинилася в гаражі свого кольору. Правила гри передбачають виконання трьох вимог: можна вести тільки одну машинку; машинки їздять тільки по доріжках лабіринту; заборонено чіпати машинки партнера. Завдання методики – провести свої машини у відповідний гараж – може бути виконане тільки тоді, коли діти домовляться один з одним і узгоджуватимуть свої дії. На основі спостережень за діями дітей дослідник кваліфікує тип спілкування й співробітництва дітей з однолітками [8, с. 94].

Висновки та перспективи подальших досліджень. У дошкільному віці відбувається формування взаємодії дитини з однолітками. Інша дитина стає партнером у іграх та різній спільній діяльності, а також – предметом постійного порівняння з самим собою. І таке порівняння відображає, перш за все, зміни в самосвідомості дитини та її емоційно-ціннісному ставленні до себе та однолітків.

Для з'ясування особливостей емоційно-ціннісного ставлення дошкільників до своїх однолітків нами була запропонована спеціальна діагностична методика. Критеріями сформованості емоційно-ціннісного ставлення дошкільників до своїх однолітків стали: орієнтація дошкільників у назвах емоцій і почуттів та специфіці їх прояву; розуміння дошкільником емоційної єдності з однолітками та емоційний відгук на соціальне оточення; ціннісні орієнтації дитини. Визначити рівень сформованості емоційно-ціннісного ставлення дошкільників до своїх однолітків (високий, середній та низький) можна за допомогою добірки діагностичних методик.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у практичній перевірці запропонованої діагностичної методики, визначенні рівнів сформованості

емоційно-ціннісного ставлення дошкільників до своїх однолітків та наданні на основі отриманих даних методичних рекомендацій.

Список використаних джерел

1. Белей М.Д. Ціннісно-нормативна сфера особистості. *Науковий вісник Львівського юридичного інституту*. 2017. № 22. С. 13-21.
2. Волошко Н. І. Психологічне становлення особистості: від малюка до юнака. *Проблеми сучасної психології*. 2019. Вип. 12. С. 107-111.
3. Голота Н.М. Своєрідність спрямування дитячого спілкування у дошкільному віці. *Дитячий садок. Мистецтво*. 2020. №6. С.5-9.
4. Дитина з порушеннями опорно-рухового апарату в загальноосвітньому просторі: навчально-методичний посібник / А.Г. Шевцов, О.В. Романенко, Л.О. Ханзерук, О.В. Чеботарьова. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2013. 112 с.
5. Карпович Н.А. Соціалізація особистості: сенс кожного етапу. *Психологія і суспільство*. 2018. №2. С. 182-186.
6. Когутяк Н.М., Мицько В.М., Сидорик Ю.Р. Дитяча психологія з практикумом. Івано-Франківськ, 2020. 124 с.
7. Кононко О. Л. Соціально-моральний розвиток і виховання дитини дошкільного віку: монографія. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя 2020. С. 7-57.
8. Мороз О.І. Формування міжособистісних взаємин дітей на етапі переходу від старшого дошкільного до молодшого шкільного віку: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2014. 229 с.
9. Чеботарьова О.В., Гладченко І.В. Багатоаспектність корекційно-розвивальної роботи в освітніх закладах для дітей із порушеннями опорно-рухового апарату. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 1 (81). С. 21-26.

*Мацюк Зоряна,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ІНКЛЮЗИВНІ АСПЕКТИ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МАК-ТЕХНІК

Інноваційна діяльність, пов'язана з навчанням у закладах освіти, є основним фактором професійного розвитку педагогів. Інновацію розглядають як процес освоєння нововведення (нового засобу, методу, методики, технології, програми тощо). Інновація характеризує пошук, упровадження в освітній процес і творче переосмислення ідеальних методик і програм. Розвиток мовлення дітей дошкільного віку з ООП засобами МАК-технік відносимо до інноваційної діяльності педагога, яка дуже поширена серед психологів, однак використання МАК для розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами залишається не дослідженою.

Метафоричні асоціативні карти – це інноваційний інструмент. Знання механізмів інструменту підвищує ефективність його використання, дає змогу виявити недоліки та реалізувати модифікації. Вони дозволяють значно прискорити процес психокорекції та отримати результати.

Використання метафоричних асоціативних карт відоме лише з діагностично-терапевтичної позиції в діяльності психологів та педагогів. Однак можливістю цього «інструмента» є набагато глибшими, оскільки вони можуть бути не лише засобом розвитку мовлення, а й формування творчих, креативних здібностей у дітей дошкільного віку з ООП.

Оскільки казка є одним із вагомих засобів розвитку мовлення та комунікації молодого покоління загалом, та дітей з порушенням мовлення зокрема, основне завдання наукового дослідження – навчити дітей складати власну казку за метафоричними асоціативними казками (МАК). У назві МАК присутнє слово «метафоричні», що прямо вказує на їх головну інтерпретаційну функцію. Зорові метафори карт дають безмежні можливості впливу на внутрішній світ дитини, а будучи підкріплені словесними метафорами, мають ще більший вплив. Отже, будь-який твір мистецтва – у тому числі створений дитиною під час арттерапевтичної сесії за допомогою метафоричних карток – становить свого роду метафору його життя.

Для вирішення педагогічних і виховних завдань варто застосовувати різноманітні прийоми роботи з казками:

- створення дітьми власних казок за метафоричними картками;
- групове вигадання казки за методикою «продовж казку за спонтанно обраною метафоричною карткою»;
- слухання власних казок;
- малювання вигаданих казок;
- театралізація метафоричних казок.

Створюючи казку за допомогою МАК, ми можемо: встановити контакт дитини з педагогом; здійснити діалог «внутрішнє – зовнішнє»; моделювати реальність у ігровій формі. За допомогою карток дітям легше розповісти про враження, емоційні переживання, виразити думки. Діти вигадують та яскраво

промальовують характерні риси героїв і шляхи вирішення проблем. МАК дозволяють: створити атмосферу безпеки і довіри; зменшити внутрішнє напруження і опір; показати картину взаємин дитини з будь-якими ідеями і образами; моделюють процеси минулого і майбутнього.

МАК легкі в освоєнні. На початкових стадіях роботи достатньо скористатися інструкціями, що додаються до кожної колоди: *«Роздивіться усі карти, оберіть для себе ті, які відповідають вашому настрою, ті, які вам найбільше подобаються. Уважно роздивіться кожну карту. Подумайте, чому саме ви образи цю карту? Запишіть відповіді у свій робочий зошит (його потрібно мати для конспекту і домашніх завдань, щоб полегшити проходження курсу). Цей етап у роботі з МАК дає змогу зрозуміти до чого прагнути, який результат зможеш отримати на кінцевому етапі. Для цього потрібно відповісти на одне запитання: «Для чого ця карта?»».*

Найпопулярнішими є казкотерапевтичні техніки (пригадування улюбленої казки, малювання казки чи її фрагменту, розповідання казки) можна успішно використовувати під час корекційного консультування, особливо первинного, з метою встановлення сприятливої, доброзичливої атмосфери. Словесна творчість дітей під час складання казок за допомогою метафоричних карток проявлено в знаходженні слів і мовних виразів, які можливо більш точно допомагали утворювати складні речення та зв'язний текст. Варто зауважити, що для сучасного дошкільника часто висловити свою думку буває дуже важко, а методика складання власних казок за допомогою метафоричних асоціативних карток сприяла розвитку комунікативних здібностей та словесної творчості.

Методика складання метафоричних казок дає змогу залучити всіх дітей до роботи з картками: відповідати на запитання; створювати свої історії; фантазувати; розвивати комунікативні здібності. Зокрема, ця методика корисна не лише для дитини з порушення мовлення, а й для всіх дошкільників, яким складно висловити свою думку, змістовно та логічно доповісти. Звернемо увагу на те, що під час спілкування в парах і невеликих групах діти з порушенням мовлення легше адаптувалися до соціуму.

Діти з ООП дуже люблять в ігровій формі взаємодіяти з метафоричними асоціативними картами, легко розслабляються та отримують задоволення у процесі гри в асоціації. Наведемо фрагмент заняття із використанням технології складання за МАК. Виходячи з цього, навчальна і позанавчальна робота з розвитку мовлення дітей з ООП за допомогою метафоричних асоціативних казок містить: корекційне формування лексичного і граматичного ладу мови, цілеспрямований розвиток фразової мови, навичок мовленнєвого спілкування і навчання розповіданню.

Метафоричні асоціативні карти є ефективним практичним методом творчої роботи з дітьми дошкільного віку з ООП, перспективним напрямом розвитку педагогічної науки. Метафоричні асоціативні карти – це універсальний психологічний інструмент, який апелює до підсвідомості дитини й використовують і для діагностики, психокорекції, і для розвитку дошкільника, розкриття її творчих здібностей. Ця педагогіко-психологічну технологію відносимо до нового напрямку в педагогічному інструментарії.

Список використаних джерел:

1. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі та соціальному середовищі : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с.
2. Пелешенко О. В., Гордієнко К. В. Метафоричні асоціативні карти як сучасний метод консультаційної роботи психолога / [електронний ресурс]. Режим доступу: https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2019/10/scientific-achievements-of-modern-society_9-11.10.19.pdf#page=87
3. Рубан Н. Здоров'ятворчі та здоров'язбережувальні технології. *Палітра педагога*. 2010. № 2. с. 12-17.
4. Скрипник Я. Використання ізотерапії та хромотерапії як арт-терапевтичного засобу в роботі з дітьми. *Логопед*. 2014. № 4. С. 15

Нестеренко Ольга,
*студенка II курсу групи 2мзкп
спеціальності 016 психокорекційна педагогіка
Український державний університет ім М.П. Драгоманова, м. Київ*
Науковий керівник: Омелянович І.М.,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
Український державний університет ім М.П. Драгоманова, м. Київ*

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Постановка проблеми. У сучасному світі потреба людини в спілкуванні з іншими людьми є значимим чинником формування особистості, здатної організувати міжособистісну взаємодію, вирішувати різні комунікативні завдання. Крім того, взаємодія з оточуючими людьми припускає успішну адаптацію в сучасному соціокультурному просторі. Важливим є і той факт, що спілкування на соціальному рівні є обов'язковим і його наявність не залежить від бажання індивіда.

Для досягнення результативності обміну інформацією, а також для комфортного спілкування існують правила мовленнєвого етикету, невербальні знаки й символи, зрозумілі кожному члену суспільства. Через ряд факторів, таких як невелике коло спілкування, недостатній соціальний досвід, відставання в розвитку, відсутність мовленнєвої ініціативи в учнів молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями закономірно виникають труднощі в спілкуванні, взаємодії з однолітками й дорослими.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Мовленнєвий розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями залишається для вітчизняної логопедичної науки однією з найгостріших проблем. Специфіка порушень мовленнєвої діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями визначається, насамперед, особливостями вищої нервової діяльності та психічного розвитку. На думку О.В. Боряк, В.А. Ковальчук, О.М. Попової, С.Ю. Коноплястої, І.В. Мартиненко, І.М. Омельченко, В.В. Тищенко, М.К. Шеремет та ін., мовлення відіграє провідну роль у психічному розвитку учнів із інтелектуальними порушеннями, а також у розвитку їх мислення та психічної

діяльності в цілому. У контексті цього мовленнєвий розвиток учнів з інтелектуальними порушеннями передбачає всебічний його розвиток: збагачення й активізацію словника (як активного, так і пасивного), удосконалення граматичної будови, розвиток морфологічної та синтаксичної складових і, як результат, – формування комунікативних умінь і навичок у різних формах зв’язного мовлення: як усного, так і писемного.

Мета статті полягає у висвітленні проблеми формування мовленнєво-комунікативних умінь у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями та напрямів її подолання.

Виклад основного матеріалу. Діти з інтелектуальними порушеннями здавна привертала увагу філософів, лікарів, педагогів, юристів та представників інших галузей знань. Особливості такої дитини, процес становлення її як особистості стали об’єктом вивчення з найперших етапів суспільного розвитку.

Так, за часів рабовласницького ладу діти з вираженими аномаліями підлягали знищенню, однак ті, хто належав до класу рабовласників, все ж мали деякі права (зокрема, могли успадковувати майно) [10, с. 23].

За доби Середньовіччя у Європі осіб з порушеннями розвитку тримали в повній ізоляції, вони не мали жодних прав, їх принижували, а інквізиція піддавала тортурам. Своєю чергою, історики-дефектологи відзначають, що у Київській Русі ставлення суспільства до людей з порушеннями розвитку принципово відрізнялося від ситуації в країнах Європи. Вони отримували посильну допомогу, також організованим було громадське піклування про «убогих» дітей на засадах милосердя [10, с. 24]. При церквах і монастирях існували спеціальні будинки, де піклувалися про глухих, сліпих та інших калік.

Ця традиція була продовжена в подальші історичні періоди. Так, у XIX ст. при богадільнях Києва, Бердичева, Умані, Черкас були створені дитячі відділення для сиріт і калік. У 1840 р. на базі Кирилівської богадільні (м. Київ) було відкрито сирітський будинок, у якому перебували 46 дітей з порушеннями розвитку віком від 7 до 12 років. Спеціальних занять з дітьми не проводили, іноді навчали співу [11, с. 293].

За доби Відродження, яким утверджувалися гуманістичні ідеали, ставлення суспільства до «особливих» дітей почало поступово змінюватися: було скасовано їх ізоляцію від громади, поширилася приватна ініціатива прогресивних лікарів і педагогів, спрямована на виховання, навчання і підготовку таких дітей до праці [11, с. 293].

Перші спроби систематичного організованого навчання учнів з інтелектуальними порушеннями учені почали здійснювати, починаючи із середини XIV століття. Основоположником напрямку став Е. Сеген. А вже з середини XIX ст., коли в багатьох країнах Європи була введена загальна початкова освіта, проблема виявлення дітей з інтелектуальними порушеннями, що перешкоджали засвоєнню навчальних знань, привернула увагу не тільки лікарів, але й педагогів, а пізніше й психологів. У цей же час з'являються допоміжні класи й школи, у які направлялися діти без ознак душевних хвороб, але які не могли засвоїти програму загальноосвітнього навчання [10, с. 24].

Починаючи із середини XIX ст., лікарі почали відокремлювати дітей з інтелектуальними порушеннями від осіб з іншими порушеннями розвитку. Відомості про особливості їх психічної діяльності накопичувалися в міру спроб їх навчання й виховання. У 1915-1916 рр. Г.Я. Трошин друкує першу фундаментальну працю – «Антропологічні основи виховання. Порівняльна психологія нормальних і ненормальних дітей», у якій педагог узагальнив відомості, отримані як закордонними, так і вітчизняними дослідниками, та висунув кілька цікавих і продуктивних тверджень щодо пізнавальних процесів і особливостей особистості дітей з інтелектуальними порушеннями [11, с. 294]. Подальші дослідження вчених (Л.С. Виготського, В.І. Лубовського, М.С. Певзнер, А.Р. Лурії, Г.Є. Сухаревої та ін.) дали право відносити до інтелектуальних порушень ті стани, у яких відзначалося стійке й необоротне порушення пізнавальної діяльності й особистості, викликане органічним ушкодженням кори головного мозку.

Отже, інтелектуальне порушення є досить складною особливістю перебігу розвитку дитини. І.М. Омельченко зауважує, що «інтелектуальні порушення – це системне порушення пізнавальної діяльності, яке має

зворотний та незворотний характер» [8, с. 157]. О.В. Чеботарьова додає, що «така особливість дитини не обмежує її можливості розвиватися та жити в суспільстві, маючи власні перспективи» [5, с. 11]. Тобто, інтелектуальне порушення є особливим розвитком дитини, котрим не вичерпуються усі її потенційні можливості. Однак навчатися вона буде повільно, а деякі знання та навички не зможе опанувати взагалі.

Досить часто інтелектуальні порушення призводять до того, що дитина також має проблеми у мовному розвитку.

Так, С.Я. Рубінштейн до основних причин недорозвинення мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями відносить «слабкість замикальної функції кори, повільне вироблення нових диференційованих зв'язків у всіх аналізаторах» [11, с. 295]. Через те, що диференційовані умовні зв'язки ділянки мовно-слухового аналізатора повільно розвиваються, дитина з інтелектуальним порушенням довго не розрізняє слова, вимовлені оточуючими людьми, недостатньо точно й чітко сприймає їх мовлення.

І.М. Омельченко, аналізуючи особливості мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями, відзначила, що в його основі лежить недорозвинення пізнавальної діяльності. Знижений рівень аналітико-синтетичної діяльності проявляється порушенням фонематичного сприйняття дитини, складною психічною діяльністю з диференціації звуків мовлення. Недорозвинення пізнавальної діяльності веде до труднощів у засвоєнні семантичної сторони мовлення, тому дітям з інтелектуальними порушеннями досить важко опанувати складні за семантикою словами (абстрактні, узагальнені) і граматичні форми (наприклад, складнопідрядні речення із підрядними мети, причини тощо) [9, с. 47].

Л.С. Журавльова відзначає, що у дітей з інтелектуальними порушеннями несформовані в більшій або меншій мірі всі етапи мовленнєвої діяльності. Слабка мотивація веде до зниження потреби в мовленнєвому спілкуванні, а це, своєю чергою, викликає проблему значеннєвого програмування мовленнєвої діяльності та створення внутрішньої програми мовленнєвих дій. Як результат -

порушуються реалізація мовленнєвої програми та контроль за мовленням, зв'язка отриманого результату з попереднім задумом [3, с. 43].

Мовленнєві порушення у дітей з інтелектуальними порушеннями мають системний характер, тобто, мовлення у них страждає як цілісна функціональна система. За інтелектуального порушення відбувається порушення усіх компоненти мовлення: його фонетико-фонематичної сторони, лексики, граматичного ладу. Констатується також несформованість як імпресивного, так й експресивного мовлення [4, с. 144]. Вчителі початкових класів корекційної школи відзначають у дітей з інтелектуальними порушеннями проблеми як усного, так і писемного мовлення.

При формуванні мовленнєво-комунікативних умінь у дітей з інтелектуальними порушеннями у початковій школі слід брати до уваги особливості вищої нервової діяльності таких дітей та їх психопатологічні особливості. Тому робота вчителя має бути пов'язана з розвитком пізнавальної діяльності дітей, аналізу та синтезу, порівняння та узагальнення, абстрагування тощо.

О.В. Боряк стверджує, що формування мовленнєво-комунікативних умінь у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями має включати в себе:

- роботу з інтелектуального розвитку (розвиток мисленнєвої діяльності: пам'яті, сприйняття, уваги);

- розвиток дрібної моторики пальців рук (ігри з пальчиками, вправи я обведення предметів, малювання за трафаретами, клітинками, зафарбовування контурних зображень лініями, крапками, вертикальними й горизонтальними штрихами, вправи з ножицями);

- розвиток сприйняття й розуміння мовлення (поступе ускладнення інструкцій, побутових та ігрових ситуацій, граматичних конструкцій, розширення словникового запасу відповідно до загальноприйнятих лексико-семантичних тем);

- розвиток експресивного мовлення, формування фраз, а потім – речень [1, с. 221].

З позиції І.В. Мартиненко, система логопедичних занять для учнів з інтелектуальними порушеннями має бути побудована з урахуванням специфіки основного дефекту дітей і передбачає поетапне усунення мовленнєвих недоліків учнів:

- на першому етапі вирішується завдання усунення пробілів у розрізненні звукової сторони мовлення (розвиток фонематичного слуху, уточнення вимови наявних звуків, постановка відсутніх), закріплення зорового образу букви, зіставлення її зі звуком. Диференціація звуків в усному і писемному мовленні;

- завданнями другого етапу є уточнення наявного запасу слів, подальше збагачення словника, розвиток й удосконалення граматичного оформлення мови;

- на третьому етапі головна увага має приділятися формуванню й розвитку зв'язного мовлення;

- на четвертому етапі - триває розвиток зв'язного мовлення, а також приділяється увага формуванню писемних вмінь і навичок [6, с. 178].

О.Д. Литвинова також відзначає, що мовленнєво-комунікативні вміння в учнів з інтелектуальними порушеннями виробляються поетапно і в процесі різноманітної соціальної практики.

Так, спершу здійснюється формування невербальних, вербальних засобів комунікації, формування фразового мовлення. До вербальних засобів мовленнєвої діяльності відносять два типи: слухаю (говоріння, письмо) і пишу-читаю (розуміння звукового змісту, читання). Іншими словами, мовлення поділяється на усне і писемне. Кожен з цих видів специфічний і заснований на своїх механізмах. Невербальні засоби - це образи, інтонації, жести, міміка, пантоміміка, дихання, дикція, темп, гучність, ритміка тощо [7, с. 200].

Далі акцент спрямовується на розвиток уміння використовувати комунікативні засоби у мовленнєвих ситуаціях, організованих у формі мовленнєвої гри. На даному етапі при формуванні мовленнєво-комунікативних навичок велике значення має гра, у ході якої вирішуються важливі методичні завдання: учні психологічно готуються до спілкування, багаторазово

повторюють мовленнєвий матеріал, тренуються у виборі потрібного мовного варіанту, формується поведінка школярів з інтелектуальними порушеннями у ситуації спілкування [7, с. 200].

О.В. Боряк також зауважує, що навчальний матеріал у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями повинен подаватися невеликими дозами; його ускладнення слід здійснювати поступово. Весь навчальний матеріал має постійно повторюватися для більше ретельного практичного закріплення. І дуже важливо, щоб навчальна діяльність здійснювалася з емоційним підйомом та інтересом, тому доцільно використовувати на уроках барвистий дидактичний матеріал та ігрові моменти. Розмовляти з дитиною слід м'яко, доброзичливим тоном, заохочуючи її за найменші успіхи [2, с. 19].

Н.В. Базима для більш продуктивного розвитку мовленнєво-комунікативних умінь у дітей з інтелектуальними порушеннями пропонує використовувати сучасні комп'ютерні технології. Для дітей слід створювати презентації, на яких розміщується картинний матеріал, тексти, цифрові фотографії, використовується голосовий і музичний супровід. Мультимедійні презентації цікаві дітям, вони привносять ефект наочності на уроці, підсилюють мотивацію до навчання, розширюють можливості дитячого сприйняття. У результаті використання мультимедійних презентацій у школярів розвиваються три види пам'яті: слухова, моторна, зорова [12, с. 128].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Мовленнєво-комунікативні навички - це здатність людини взаємодіяти з іншими людьми, правильно інтерпретуючи отриману інформацію, а також правильно її передаючи. Ці навички дуже важливі в суспільстві, коли щодня необхідно взаємодіяти з багатьма людьми.

Розвиток мовленнєво-комунікативних навичок у дітей із інтелектуальними порушеннями відстає від норми. У багатьох з них спостерігаються труднощі, як внутрішнього планування свого мовлення, так і його зовнішнього мовленнєвого оформлення. Тому формування мовленнєво-комунікативних умінь у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями має здійснюватися поетапно: спершу - розвиток фонематичного слуху та

правильної звуковимови, далі - здійснення зорового й слухового аналізу й синтезу, розвиток зв'язного мовлення та грамотного письма.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробці та апробації власної методики формування мовленнєво-комунікативних умінь в учнів з інтелектуальними порушеннями.

Список використаних джерел

1. Боряк О. В. Діагностика, формування й корекція мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку теорія і практика: монографія. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. 458 с.
2. Боряк О. В. Педагогічна технологія формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із інтелектуальними порушеннями. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2018. № 36. С. 17-23.
3. Журавльова Л.С. Система комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку молодших школярів із інтелектуальними порушеннями. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. 2020. Вип. 7. С. 39-47
4. Ковальчук В.А. Навчання молодших школярів з порушенням інтелекту мовленнєвому спілкуванню. *Теорія і практика олігофренопедагогіки*. 2017. Вип. 9. С. 141-147
5. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів з порушеннями розумового розвитку: навчально-методичний посібник / О. В. Чеботарьова, Г. О. Блеч та ін. Київ: ІСП НАПН України, 2016. 81 с.
6. Мартиненко І. В. Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей молодшого шкільного віку з системними порушеннями мовлення: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.08. Київ, 2017. 502 с.
7. Литвинова О.Д. Формування комунікативних навичок дітей першого року навчання з інтелектуальними порушеннями. *Scientific Journal of Khortytsia National Academy*. 2019. № 34. С.198-202
8. Омельченко І. М. Діагностика сформованості комунікативних умінь у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку: матеріали Всеукр. наук.-практ. конференції від 19-20 квітня 2018 р. Полтава: АСМІ, 2018. С. 157-159.
9. Омельченко І. Програма «Розвиток мовлення» для дітей із затримкою психічного розвитку: концептуальне підґрунтя та алгоритм реалізації. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 4 (80). С. 44-56.
10. Пахомова Н. Г., Кононова М. М. Спеціальна психологія. 2-ге вид. Полтава: АСМІ, 2018. 389 с.
11. Тищенко В.В. Розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями: історичний аспект. *Збірник наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка*. 2019. Вип. 43. С. 291-298.
12. Хрестоматія з логопедії: навчальний посібник / Автор. колектив: Н.В. Базима, О.Б. Качуровська, М. К. Шермет та ін. Київ: «Книга-плюс», 2019. 496 с.

*Олійник Катерина,
здобувач вищої освіти спеціальності
016 Корекційна психопедагогіка та логопедія
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: Стасюк Л. П.,
к.п.н., доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ У ПЕРШІ РОКИ РОБОТИ

Перший рік роботи вчителем-асистентом може бути захопливим та важким одночасно. Це період, коли ви опинитесь перед найбільшими викликами і можливостями для власного професійного зростання. Проте цей період також може стати джерелом емоційного вигорання через ряд факторів, з якими вчителі-асистенти стикаються.

Розглянемо, що ж означає термін «емоційне вигорання» - це синдром, який розвивається на основі неперервного впливу на людину стресових ситуацій та призводить до інтелектуальної, душевної та фізичної перевтоми і виснаження.

Професійне вигорання - це стан, коли надмірний стрес та емоційне навантаження на роботі призводять до втрати мотивації, внутрішнього запалу і задоволення від професійної діяльності. Це може вплинути на якість роботи, а також на фізичне та психічне здоров'я особи.

Для фахівців у соціальній сфері, таких як вчителі, психологи і медичні працівники, професійне вигорання може бути особливо актуальним. Вони стикаються зі стресовими ситуаціями, вимагають від себе великої відповідальності і взаємодіють з людьми у важкі моменти їхнього життя. Симптоми вигорання можуть виявлятися по-різному, але вони включають втому, втрату інтересу, роздратованість, відчуття виснаженості, і навіть погіршення фізичного здоров'я.

Етапи емоційного вигорання:

1. Загроза та стрес: Виникають стрес та втома через надмірне навантаження на роботі.

2. **Симптоми вигорання:** Проявляються симптоми, такі як втрата мотивації, роздратованість і втома.

3. **Ізоляція та відчуження:** Відчувається відокремлення від колег і втрата зв'язку з оточенням.

4. **Втрата професійної ідентичності:** Втрачається ідентифікація з роллю та цінностями професії.

5. **Посттравматичне одужання:** Можливе одужання та відновлення, якщо здійснено відповідні заходи підтримки та реабілітації.

Емоційне вигорання у асистента вчителя під час перших років роботи може виникнути через кілька *факторів*:

1. **Недостатні досвід і навички:** Початківці асистенти вчителя можуть відчувати себе невпевнено через відсутність досвіду та необхідних навичок. Це може призвести до стресу та відчуття невпевненості у власних здібностях.

2. **Вимоги до роботи:** Робота може бути вимогливою і включати в себе різні завдання, такі як підтримка вчителя, робота з учнями зі особливими потребами, адміністративні обов'язки тощо. Цей різноманітний спектр вимог може призвести до великого навантаження і стресу.

3. **Взаємодія з учнями і батьками:** Асистенти вчителя можуть стикатися з викликами у взаємодії з різними учнями та їхніми батьками, особливо якщо вони мають особливі потреби або поведінкові проблеми. Ця взаємодія може бути емоційно навантаженою.

4. **Високі очікування:** Інколи асистенти вчителя можуть мати нереалістичні очікування від своєї роботи, сподіваючись, що вони швидко досягнуть успіху і впораються з усіма завданнями. Коли ці очікування не виправдаються, це може викликати розчарування та стрес.

5. **Відчуття ізоляції:** Асистенти вчителя можуть відчувати себе відокремленими від педагогічного колективу, особливо якщо вони працюють з окремими учнями або групами.

Для асистентів вчителя важливо також розуміти свої власні межі та можливості, вчасно звертатися за психологічною підтримкою або консультацією у разі виникнення стресових ситуацій. Крім того, важливо

прагнути створити позитивне робоче середовище, взаємодіяти з колегами та вчителями, обговорювати труднощі та ділитися досвідом, що допоможе зменшити відчуття ізоляції та відчуження. Робити собі милі подарунки, знаходити моменти насолоди від своєї роботи, ставити запитання якщо щось незрозуміло, просити допомоги, якщо ви її потребуєте, дозволяти собі робити помилки і не бути еталоном для всіх.

Збереження емоційного здоров'я та балансу в роботі допоможе досягти більшої ефективності та задоволення від професійної діяльності.

Список використаних джерел:

- 1.Профілактика та подолання професійного та емоційного вигорання: методичні рекомендації для спеціалістів соціальних служб / підготовлені Балакіревою К. О.; Проект програми розвитку ООН «Підтримка реформи соціального сектору в Україні». К., б. р. 45 с.
- 2.Перегончук Н. В. «Професійне вигорання» як фактор розвитку особистості педагога: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 -К., 2011. –219 с.26.
3. Піговська С. Профілактика синдрому професійного вигорання: Психолог. 2011. No 14-15. С. 49-54.
- 4.Хронічна втома – ще не хвороба, але вже й не здоров'я. URL: <https://oppb.com.ua/content/hronichna-vtoma-shche-ne-hvoroba-ale-vzhe-y-ne-zdorovya>
- 5.Емоційне вигорання або синдром двадцять першого століття. URL: <https://delta-med.com.ua/emotsijne-vygorannya-abo-syndrom-dvadtsyat-pershogo-stolittya>
- 6.Емоційне вигорання на роботі. 8 способів впоратися з синдромом. URL:<https://suspilne.media/7544-emocijne-vigoranna-na-roboti-8-sposobiv-vporatisa-z-sindromom/>

*Омельяничук Євгенія,
студентка 2 курсу, ОС «магістр»,
Навчально-науковий інститут неперервної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: Брушневська І. М.,
к.п.н., доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

РОЛЬ АРТ-ТЕРАПІЇ У КОНТЕКСТІ КОРЕКЦІЇ ТЯЖКИХ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ

Сучасний етап розвитку спеціальної освіти в Україні актуалізує питання всебічного та гармонійного розвитку дітей з особливими потребами. В роботі з такими дітьми дуже важливо використовувати гнучкі види корекції, одним із яких є арт-терапія. Арт-терапія дозволяє ненав'язливо, спостерігаючи за дитиною в процесі спонтанної творчості, пізнати її життєві цінності й особистісні інтереси, зрозуміти індивідуальність, відчути настрій. Творча діяльність гармонійно поєднує виховний, розвивальний, діагностичний і

корекційний процеси, створюючи підґрунтя для налагодження довірливих емоційних стосунків із дитиною, ефективної соціальної взаємодії та якісного корекційного впливу.

Як слушно зазначають І. Козич та Т. Гольцева, «розвиток дитини із особливостями психофізичного розвитку, зокрема з порушеннями мовлення, залежить від багатьох фізіологічних і соціальних чинників і тісно пов'язаний з особливостями становлення та дозрівання адаптивних систем організму. Досить потужним впливом, що може в комплексі стимулювати ці процеси, є мистецтво, що лежить в основі арт-терапії та дає можливість дитині спілкуватись зі світом на рівні екосистеми, використовуючи образотворчі, мовні, рухові і музичні засоби» [1, с. 13].

Арт-терапія – це сучасний напрям психотерапії. Його визначають, як «використання мистецтва, як терапевтичного фактору». І. Садова переконує: «Термін арт-терапія став використовуватися в нашій країні порівняно недавно, і в перекладі з англійської означає «лікування, засноване на заняттях художньою творчістю», хоча як засіб лікування душі пластичні мистецтва були відомі задовго до виникнення поняття про терапевтичні методи. Кращі зразки архітектури, культових споруд, релігійного живопису та скульптури були завжди спрямовані на оздоровлення душі, народження світлих почуттів, позбавлення деструктивних імпульсів і станів» [2, с. 198].

Термін «арт-терапія» був введений в 1938 році Адріаном Хіллом. Основоположники арт-терапії поклалися на ідею Фрейда про те, що внутрішнє «я» людини проявляється у візуальній формі, коли вона спонтанно малює чи займається ліпленням, а також, на думку Юнга, про особисті та універсальні символи. У майбутньому ця концепція набула концептуальної бази, включаючи гармонійні моделі розвитку особистості (Роджер К., Маслоу А.).

Спочатку арт-терапія виникла в контексті теоретичних ідей З. Фрейда і К. Юнга, а в подальшому набувала більш широку концептуальну базу, включаючи гуманістичні моделі розвитку особистості К. Роджерса і А. Маслоу. І. Садова зауважує: «На думку К. Юнга, мистецтво, особливо арт-терапія, що

використовує мистецтво, в значній мірі полегшують процес індивідуалізації саморозвитку особистості на основі встановлення зрілого балансу між несвідомим і свідомим «Я». За М. Лібманом, арт-терапія – це використання засобів мистецтва для передачі почуттів та інших проявів психіки людини з метою зміни структури її світовідчуття. В енциклопедії соціальної роботи зазначено, що «арт-терапія – це способи і технології реабілітації людей засобами мистецтва і образотворчої діяльності» [2, с. 198].

Сучасні дослідження арт-терапії охоплюють різні її аспекти. Так, зміст технології, історію її розвитку та сучасні особливості розглянуто в працях О. Вознесенської, О. Копитіна, Л. Терлецької та ін. Можливості використання різних форм і методик арт-терапії у психологічній практиці досліджували О. Копитін, К. Рудестам, В. Соловійова та ін. Педагогічні аспекти застосування арт-терапії (артпедагогіка, педагогіка творчості) проаналізовано в працях О. Деркач, Л. Лебедевої та ін. Особливості практичного застосування арт-терапії у роботі з дітьми з обмеженими можливостями висвітлені в дослідженні Л. Нікішиної, Л. Федоткіної, Л. Вадрус, Н. Некряч, О. Образцової та ін.

Аналіз останніх досліджень дозволяє розглядати арт-терапію як синтез кількох галузей наукового знання: мистецтва, психології та медицини. Переважно вона використовується у терапевтичній і корекційній практиці у вигляді сукупності методик, що побудовані на застосуванні різноманітних видів мистецтва та сприяють стимулюванню творчого потенціалу дитини, корекції психосоматичних, психоемоційних порушень і відхилень в особистісному розвитку. І хоча окремі аспекти застосування методів арт-терапії неодноразово були предметом досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців, проблема використання технології арт-терапії в корекційно-виховній роботі поки ще не набула свого системного розв'язання.

Арт-терапія здатна простими засобами актуалізувати внутрішній потенціал кожної дитини, сприяти зціленню і встановленню гармонії особистості, формувати її творчу позицію.

Центральною фігурою в арт-терапевтичному процесі є особистість, що прагне до саморозвитку та розширення діапазону своїх можливостей.

Основною метою арт-терапії є гармонізація людини, її психологічного та емоційного стану. Тому значення цього методу особливо зростає, коли справа стосується дітей з ООП. Завдяки розробці можливостей самопізнання та самовираження за допомогою художньої діяльності, можна змінити стереотипи поведінки таких дітей, збільшити їх адаптивні здібності, знайти компенсаційні можливості такої дитини та в кінцевому підсумку – успішно її соціалізувати.

Серед переваг арт-терапії, відзначених як зарубіжними, так і вітчизняними фахівцями, можна виділити найважливіші:

- створює позитивне емоційне ставлення; дозволяє звертатися до тих реальних проблем або фантазій, які з будь-якої причини важко обговорити вербально;

- дає можливість експериментувати з найрізноманітнішими почуттями, дозволяє відпрацювати думки та емоції, які дитина звикала подавляти;

- розвиває почуття внутрішнього контролю (стимулює розвиток правої півкулі мозку, відповідальної за інтуїцію та орієнтацію в просторі);

- сприяє творчому самовираженню, розвитку уяви, естетичного досвіду, практичних навичок зображувальної діяльності, художніх здібностей в цілому;

- збільшує адаптивні можливості дитини до повсякденного життя, зменшує втому, негативні емоційні стани та їх прояви

І. Козич та Т. Гольцева дають таке визначення: «Арт-терапія (у корекційній педагогіці) – це синтез кількох галузей наукового знання (мистецтва, психології, педагогіки та медицини), тобто сукупність методик, що побудовані на застосуванні різноманітних видів мистецтва у своєрідній символічній формі та дозволяють за допомогою стимулювання креативних проявів дитини з особливостями психофізичного розвитку здійснювати діагностику та корекцію психосоматичних і психоемоційних порушень в особистісному розвитку» [1, с. 13-14].

Останнім часом арт-терапія все ширше застосовується в соціальній сфері. З цього приводу І. Садова зазначає, що «арт-терапія володіє очевидними перевагами перед іншими формами психотерапевтичної роботи:

1. Арт-терапія є засобом переважно невербального спілкування. Це робить її особливо цінною для тих, хто недостатньо добре володіє мовою, відчуває труднощі в словесному описі своїх переживань.

2. Арт-терапія є засобом вільного самовираження і самопізнання. Вона має «інсайт-орієнтований» характер, надає атмосферу довір'я, високої терпимості і уваги до внутрішнього світу дитини.

3. Арт-терапія заснована на мобілізації творчого потенціалу дитини, внутрішніх механізмів саморегуляції і зцілення» [2, с. 199].

Арт-терапія – метод, який пов'язаний із розкриттям творчого потенціалу індивіда, вивільненням його прихованих енергетичних резервів і, у результаті, знаходженням їм оптимальних способів вирішення своїх проблем. Творчість природно вплітається в життя дитини та є невід'ємною частиною її розвитку. У творчості дитини відображається те, що її хвилює, те, що для неї важливе. Саме тому арт-терапія така ефективна при роботі з дітьми, які мають мовленнєві порушення.

Список використаних джерел

1. Козич І. В., Гольцева Т. І. Арт-терапія як ефективна технологія соціалізації дітей з мовленнєвими порушеннями. *Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття* : матеріали I Всеукр. наук.-практ. конф. (25 лист. 2021 р., м. Запоріжжя). 2021. С. 13–14.

2. Садова І. І. Арт-терапія як сучасний метод у системі соціальної роботи педагога з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти*. Педагогічні науки. 2012. Вип. 3. С. 197–205.

Повх Наталія,
студентка 6 курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: **Брушневська І. М.,**
к.п.н., доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ВИКОРИСТАННЯ ІГОР ДЛЯ РОЗВИТКУ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сформованість граматичної компетенції у старшому дошкільному віці вимагає особливої уваги. Гра – найбільш природній та продуктивний спосіб навчання дітей, тому засвоєння різноманітних знань, умінь та навичок, має здійснюватися у розважальній та вмотивованій для них діяльності [2].

Дидактичні ігри різні за своїм спрямуванням, а розвиток теорії та методології дошкільної та корекційної освіти передбачає таку їхню структуру:

- ігри з чітко вибудованою сюжетною лінією, ігри-драматизації та інсценування;
- ігри з використанням кінезіологічних вправ чи руховим супроводом;
- ігри з використанням іграшок чи їх заміників;
- ігри з друкованим чи рукописним дидактичним матеріалом.

Ігри використовуються від моменту знайомства з дитиною, первинної діагностики і супроводжують усі етапи корекційної допомоги [3].

Важливого значення варто надати і рухливим іграм для старших дошкільників, які також результативно сприяють корекції граматичної складової мовлення.

Рухливі ігри — це важливий засіб всебічного виховання та навчання дітей дошкільного віку [1]. Правильно підібрані ігри сприяють гармонійному розвитку дітей, а саме сенсорного, сенсо-моторного, перцептивно-моторного. У дітей старшого дошкільного віку руховий досвід багатший і це дає можливість використовувати в іграх складніші рухи.

Рекомендуємо обов'язково використовувати ігри та вправи на розвиток міжпівкульної взаємодії. Міжпівкульна взаємодія - процес енерго-інформаційного обміну лівої і правої півкулі головного мозку, що дозволяє злагоджено працювати півкулям мозку в єдиній системі. У період 3-8 років розвиток зв'язків відбувається найбільш інтенсивно, далі зв'язок між півкулями мозку зміцнюється поступово та зупиняється у період 12-15 років. Тому у корекції порушень мовленням у дітей старшого дошкільного віку на неї слід звертати особливу увагу, щоб більше активізувати пізнавальну діяльність та попередити в майбутньому труднощі в опануванні читання та письма.

При формуванні та корекції лексико-граматичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку педагогу важливо знати захоплення дитини (які іграшки подобаються, які казки та віршики любить слухати, які мультики дивиться). Саме на базі захоплень педагог налаштовує позитивний контакт та

взаємодію з дитиною, а також у подальшій роботі використовувати елементи захоплення дитини як мотиваційний момент до виконання завдань.

Для удосконалення рівня сформованості граматичної компетенції у дітей старшого дошкільного віку наводимо приклади ігор:

Гра «Кошки»

Обладнання: дидактична гра «Кошки».

Мета: класифікація за лексичними темами «Овочі», «Фрукти»; складання простого речення, розвиток загальної моторики тіла.

Хід роботи: пропонуємо дитині картинку «Що це?». Якщо це фрукт, то плескай у долоні і клади в кошик з фруктами, якщо це овоч, то присядь, тоді неси до кошика з овочами (моторну програму змінюємо відповідно до індивідуальних особливостей дитини). Ти це любиш їсти? Склади речення (за зразком). Я люблю яблуко чи я не люблю яблуко.

Інструкція для дитини: назви зображене на картинці, що це? (фрукт чи овоч), виконай відповідний рух, поклади у відповідний кошик, склади речення за зразком.

Словник: овочі: цибуля, капуста, баклажан, огірок, картопля, редиска, помідор, буряк, перець, часник, морква; фрукти: банан, слива, апельсин, груша, ківі, мандарин, абрикос, гранат, яблуко, ананас, персик.

Рівні допомоги: 1) підказка за прикладом: «Цибуля – це овоч, ми присідаємо, огірок також...», інколи нагадуємо рухи; 2) підказка з допомогою навідного питання та початку речення: «Ти любиш огірок? Я люблю...», часто нагадуємо рухи; 3) допомагаємо дитині слово співвіднести та скласти речення.

Гра «Живе-неживе»

Обладнання: дидактична гра «Живе - неживе» (24 предметні картинки), 1 основа, картинки для розвитку пальцевого праксису.

Мета: визначити вміння дитини відповідати на питання «хто?», «що?», розрізняти назви істот та неістот (живого/неживого), обстеження пальцевого праксису.

Хід роботи: пропонуємо дитині назвати, що чи хто зображені на малюнках, посортувати їх та виконати відповідний рух пальцями.

Інструкція для дитини: «Скажи, будь ласка, хто чи що зображене на малюнку (дитина називає слово). Якщо «це» живе, то склади вказівний та великий пальці в «кілечко», якщо неживе – склади чотири пальці в кулак, а великий направ вниз (так, як зображено). Поклади на відповідне поле малюнок, сердечко – живе, перекреслене сердечко – неживе».

Словник: живе: жаба, їжак, морж, жирафа, кішка, кінь, миша, жук, мавпа, жабка, пташка, оса; неживе: гаманець, шафа, чашка, жолудь, жилет, капелюх, прапорець, тачка, гармата, кулька, сніжинка, шоколад.

Рівні допомоги: 1) кажемо дитині, що на запитання «хто?» дитина має назвати слова, які означають живі істоти, а на запитання «що?» – неживі предмети, інколи нагадуємо рухи; 2) наводимо словесно приклади і питаємо: «Воно дихає чи не дихає?», часто показуємо рухи; 3) наводимо словесно приклади і показуємо пальцем, куди покласти – дитина називає і кладе картинку на відповідне поле.

Гра «Кольорові стільчики»

Обладнання: кольорові стільчики, тваринки.

Мета: вивчення прийменників *на, під, за, біля, перед*, повторення кольорів, розвиток уваги, координації рухів, зв'язного мовлення.

Хід роботи: ставимо перед дитиною 3 стільчика та 3 різних тваринки, педагог дає дитині багатоходову інструкцію, дитина має виконати та відповісти реченням.

Інструкція для дитини: постав ведмедика на синій стільчик, коментуй, що ти робиш: «Я ставлю ведмедика на стільчик».

Словник: тваринки: ведмедик, лисиця, пташка, стільчики: червоний, зелений, синій.

Рівні допомоги:

- 1) повторюємо інструкцію;
- 2) підказка з допомогою початку речення: «Я ставлю (кладу)...»; 3) педагог разом з дитиною промовляє речення та показує куди ставити тваринку.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2011. 704 с.
2. Богуш А. М., Маліновська Н. В.. Перші кроки грамоти: перед шкільний вік: навч. посіб., Вид. 3-тє. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 424 с.
3. Піроженко Т. О. Ігрова діяльність дошкільника: молодший шкільний: Київ : Генеза. 2016. 88 с.

Попович Вікторія,
здобувачка освіти 2 курсу, ОС «магістр»
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: Кузава І.Б.,
доктор педагогічних наук,
завідувач кафедри-професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Питання правового виховання та формування правосвідомості здобувачів освіти з особливостями психофізичного розвитку в умовах спеціального закладу є актуальними на сучасному етапі становлення правової України, так як сучасний світ оцінює рівень цивілізованості держави в першу чергу, залежно від того, наскільки її громадяни знають права, усвідомлюють свої обов'язки та поважають права інших людей.

Сьогодні особлива увага приділяється суспільствознавчій складовій спеціальної освіти, яка спрямована на соціалізацію дитини з особливостями психофізичного розвитку, її громадянському зростанню. Саме основна мета правового виховання полягає у формуванні у дитини з психофізичними порушеннями потреби до пізнання світу і людини в ньому як соціальної і біологічної істоти. А це не можливо без надання таким дітям теоретичних знань про права людини, виховання у них поваги до цього права.

Ми живемо у правовій державі, тому в дітей з особливостями психофізичного розвитку необхідно сформувані певні цінності: політичні (незалежність, народовладдя), ідеологічні (мир, свобода, рівність), економічні (матеріальний добробут, економічна стабільність), соціальні (справедливість, самореалізація особистості, соціальна захищеність). Крім того, правове

виховання впливає не тільки на свідомість, а й на відповідальну сторону поведінки, формує переконаність у необхідності суворого додержання законів, прав та обов'язків. Кінцевим результатом вивчення прав та свобод є реальні справи, які свідчать про дієвість правового виховання.

Констатуємо, що правове виховання є одним із напрямів загального процесу виховання у закладах спеціальної та інклюзивної освіти, що містить у собі правову освіту, виховання поваги до чинних законів і норм права, формування активної позиції щодо протиправних і антигромадських дій. А в основі права лежить принцип справедливості, що характеризує моральний зміст нормативного характеру правил поведінки людей у суспільстві, встановлених і забезпечених державою. Законодавство як зовнішнє вираження права визначає рівень свободи людини, яка постійно вступає у правовідносини з іншими людьми, колективами людей, державою та суспільством в цілому.

Сучасною наукою доведено, що правове виховання – це планомірний і цілеспрямований вплив на свідомість і поведінку людини з метою відповідних правових установок, понять, принципів, ціннісних орієнтацій, що забезпечують необхідні умови для її особистісного розвитку, підготовки до суспільного життя та активної життєдіяльності. Причому цей процес не розглядається як звичайний механізм перенесення його у свідомість тих, кого виховують. Він немислимий без активного засвоєння, творчої діяльності з метою втілення в життя правових знань, умінь і навичок.

Механізм правового виховання – порядок перенесення правових ідей і настанов, що містяться в суспільній правосвідомості, у свідомість вихованців, зокрема, із особливостями психофізичного розвитку.

Варто зазначити, що проблема соціально-правової вихованості особистості набуває особливої гостроти, коли йдеться про дитину з особливостями психофізичного розвитку, яка навчається у спеціальному закладі. Розглядаючи цю проблему, дослідники констатують недостатній розвиток правової свідомості у зазначеної категорії дітей, підкреслюють труднощі формування у них навичок адекватного застосовування правових приписів у поведінці, формуванні власного життєвого простору,

взаємостосунках із людьми, соціальним середовищем (А. С. Белкін, Л. С. Виготський, Г. Г. Запрягаєв, В. П. Кащенко, В. К. Кузьміна, А. І. Раку, А. І. Селецький, О. П. Северов, В. М. Синьов та ін.). На основі аналізу цих наукових праць встановлено, що при організації роботи з правового виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку виникають значні труднощі, зумовлені не тільки особливостями психічного розвитку цієї категорії дітей, але й недостатнім рівнем дослідженості теоретичних основ правового виховання в інклюзивній освіті; розробки змістових, технологічних аспектів реалізації системи правового виховання в практиці організації навчально-виховного процесу; визначеності оптимальних способів керівництва діяльністю учнів як на уроці, так і в позаурочні часи.

Правове виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку відбувається у процесі соціального розвитку особистості, який здійснюється у двох взаємопов'язаних напрямках: соціалізації (оволодіння суспільним досвідом, його присвоєння) та індивідуалізації (набуття самостійності, відносної автономності). *Першою фазою соціалізації* дитини є виховання в сім'ї, де вона встановлює свої перші зв'язки з іншими людьми, головним чином рідними. *Другою фазою соціалізації* є встановлення дитиною соціальних зв'язків поза межами родинних стосунків (у дитячих навчально-виховних закладах, дошкільній). Третя фаза – оволодіння основами знань, у тому числі й правових, і суспільним досвідом під час навчання у школі чи іншому навчальному закладі.

Таким чином, особливості процесу правового виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку полягають у врахуванні наступних закономірностей: врахування залежності правового виховання від суспільства як особливої сфери життєдіяльності людей (правове виховання як суспільне явище), залежність ефективності виховання поваги до прав людини від характеру відносин між вихователями і вихованцями, залежність ефективності правового виховання і розвитку поваги до прав людини від відповідності між цілями та способами їх реалізації.

Список використаних джерел:

1. Висоцька А. М. Вивчення практики організації правового виховання учнів спеціальних шкіл-інтернатів. *Дефектологія*. 2003. № 3. С. 28–31.

2. Засенко В., Прохоренко Л. Освіта «особливих» дітей: стратегія розвитку. *Рідна школа*. 2019. № 3-4, с. 48-52.
3. Основи корекційної педагогіки: навч. посіб. С. П. Миронова, О. В. Гаврилов, М. П. Матвєєва; за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ імені І. Огієнка, 2010. 264 с.
4. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підруч. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. Частина I. 238 с.

*Реткова Анастасія,
учитель-логопед,
Житомирський дошкільний навчальний заклад № 44, м. Житомир*

РОЛЬ ГРИ У РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Провідним завданням корекційно-розвивальної роботи в логопедичних групах закладу дошкільної освіти є формування, корекція та розвиток мовлення, психічної й емоційно-вольової сфери дітей із мовленнєвими порушеннями.

Використання гри у розвитку мовлення дітей дошкільного віку із ЗНМ обумовлене тим, що гра, будучи улюбленим дітьми заняттям, дозволяє швидше і міцніше сформувати особистісні якості, мову, моторику, інтелект. Ігрові прийоми збуджують у дитини інтерес до діяльності, збагачують мотиви мови, створюють позитивний емоційний фон процесу навчання і тим самим підвищують мовну активність дітей і результативність занять.

Отримуючи в грі завдання, дошкільник виконує його не лише жестом, рухом, але і словом. Він намагається, щоб його мовлення було якомога більш схожим на мовлення дорослих, зображуваних у грі. Активізується пасивний словник, засвоюються нові слова, причому це відбувається значно швидше і міцніше, ніж поза грою. Саме в грі розвиваються психічні процеси, удосконалюється мовлення, формуються моральні якості особистості [2].

У психолого-педагогічній літературі за класичною класифікацією ігри поділяють на дві великі групи: творчі ігри та ігри з правилами. Вони дуже різноманітні за змістом та організацією, правилами, характером впливу на дитину, за видами предметів, які використовуються, походженням і т.д.

Поняття “творча гра” охоплює сюжетно-рольові ігри, ігри-драматизації, конструктивно-будівельні. У творчих іграх відбивається враження дітей про навколишній світ, глибина розуміння ними тих чи інших життєвих явищ. Різноманітні життєві враження не копіюються, вони переробляються дітьми, одні замінюються іншими. Жива уява, яка характерна для будь-якої творчої гри, проявляється у створенні ігрового задуму, сюжету, підборі зображувальних засобів, матеріалу, іграшок і т.п.

Ігри з правилами використовуються для формування і розвитку певних якостей особистості дитини. В одних здійснюється музичний розвиток (музичного слуху, почуття ритму і т.д.), інші спеціально застосовуються для розвитку рухів (стрибки, лазіння), для виховання сміливості, кмітливості, спритності, витримки і т.д., треті розроблені педагогами для вправління дітей у правильній звуковимові, корекції та розвитку лексико-граматичної сторони мовлення. В деяких закріплюються знання про оточуючі предмети та явища. Є такі, де розвиваються сенсорні здібності, а також допитливість, гострий розум, увага та пам'ять, вміння узагальнювати, систематизувати і класифікувати предмети. Таким чином, за своїм змістом ігри з готовими правилами охоплюють найрізноманітніші сторони життя і розвитку дитини [2].

Аналіз психолого-педагогічної та спеціальної літератури засвідчив значний інтерес науковців до питань організації занять в ігровій формі, підвищення якості корекції мовлення в логопедичній роботі. Ці ж питання постійно хвилюють і практиків. Саме тому логопеди і вихователі логопедичних груп повинні докласти максимум зусиль, щоб дітям було цікаво навчатися. Адже коли цікаво, то й не важко.

Ігри в яких міститься мовленнєве завдання займають провідне місце у навчально-виховній роботі з дітьми різних вікових груп. Основні види ігор використовуються відповідно програми під час проведення різних режимних моментів.

Правильна організація навчально-виховної роботи у логопедичних групах дошкільного закладу здійснюється шляхом цілеспрямованого застосування та раціонального поєднання різних виховних засобів, що відповідають віковим

особливостям дошкільників та завданням їх всебічного та гармонійного виховання. Саме тому навчання дошкільників із мовленнєвим недорозвитком неможливе без урахування віку, а також особливостей мовленнєвого та психофізичного розвитку.

Основними засобами організації життя дошкільників є гра, заняття, рухова діяльність, спілкування з ровесниками та дорослими, тому знання специфіки ігрової діяльності цієї категорії дітей є важливим для ефективного планування та побудови повноцінної корекційно-розвивальної роботи логопеда.

Основними завданнями гри в логопедичних групах дошкільного навчального закладу є:

- створювати умови для розвитку загальної та пізнавальної активності, розширюючи можливості для практичного ознайомлення з різноманітними предметами і явищами з метою оволодіння відповідними способами дії, використання предметів;

- формувати предметно-ігрове середовище;

- поглиблювати уявлення дітей про навколишнє середовище, закріплювати їх знання про колір, форму та розмір предметів;

- привчати дітей думати, пробуджувати в них самостійну думку, розвивати допитливість;

- збільшувати мовленнєву активність і паралельно здійснювати психофізичний розвиток дошкільників [3].

У корекційно-розвивальній роботі логопеди використовують як творчі ігри, так і ігри з правилами.

Творчі ігри роблять логопедичні заняття більш цікавими та доступними для дітей. У процесі ігрової діяльності педагог знайомить дошкільників з новими предметами та явищами, закріплює знання і розширює межі дитячого досвіду. Постійне розширення знань дітей про оточуючий світ, збагачення їх вражень – одне із важливих умов розвитку повноцінної гри.

Правильно організовані заняття стають для дітей цікавою діяльністю, джерелом нових відомостей та емоційних переживань, які сприяють розвитку мислення, допомагають засвоїти основні закономірності граматичної сторони

мовлення. Дошкільник засвоює абстрактні граматичні форми тільки практично, в процесі різноманітної діяльності. Величезну роль у цьому відіграють саме творчі ігри, які спонукають дитину до діалогу, а педагогу дають можливість спостерігати за мовленням дітей, виправляти їх, на власному прикладі демонструвати зразки правильного мовлення. Наслідуючи мовлення дорослих, дитина поступово засвоює окремі граматичні категорії (рід, число, відмінок, час). Набуті знання створюють певні мовні узагальнення, які закріплюються в постійні навички. Коли дитина під час ігор чує чи вживає правильні граматичні форми, вона краще запам'ятовує їх, закріплює в своїй свідомості [2].

Під час організації творчих ігор логопед заохочує дітей створювати розгорнуті сюжети на побутові теми, в яких діти набувають досвіду взаємовідносин, необхідних для життя в колективі, засвоюють прості етичні норми.

В іграх з готовим змістом і правилами також наявні ігровий задум чи ігрове завдання, але регулювання дій та взаємовідносин гравців здійснюється готовими правилами. Такі ігри діляться на дидактичні, рухливі та музичні. За характером матеріалу, який використовується, дидактичні ігри умовно поділяються на ігри з предметами, настільно-друковані, словесні ігри.

Головна особливість дидактичних ігор полягає в тому, що завдання дітям ставляться в ігровій формі. Діти граються, не підозрюючи, що засвоюють певні знання, оволодівають навичками дій з певними предметами, вчаться культурі спілкування один з одним. Дидактична гра має на меті навчити дитину чомусь новому або закріпити в ній ті чи інші знання, сформувати навички орієнтації в навколишній дійсності. У дидактичних іграх дитина спостерігає, порівнює, співставляє, класифікує предмети за тими чи іншими ознаками, проводить доступний їх аналіз і синтез, робить узагальнення; вчиться розрізняти, називати і використовувати кольори, спільно створювати композиції та ін. [3]

Дошкільники мають природню потребу в русі. Рух приносить дитині велику радість, тому в логопедичній роботі з дітьми важливо використовувати рухливі ігри, в яких діти стрибають, бігають, плещуть в долоні, присідають, виконуючи при цьому мовленнєві завдання. Рухливі ігри, нормалізуючи

моторну функцію, допомагають вирішити ряд інших корекційно-виховних завдань: підвищують активність, розвивають наслідуваність, формуючи ігрові навички, удосконалюють просодичні компоненти мовлення, заохочують творчу активність дітей. Вони допомагають успішному формуванню мовлення, сприяють розвитку почуття ритму, гармонічності рухів, позитивно впливають на психічний стан дітей [1]. Рухливі ігри дітей дошкільного віку із ЗНМ в основному мають наслідувальний характер. Але стрибаючи з обруча в обруч, швидко орієнтуючись у просторі, часі, піднімаючи кубик певного кольору і переносючи його в інше місце майданчика, кидаючи і ловлячи м'яч, діти привчаються володіти не тільки своїми рухами, тілом, а й краще розуміти і виконувати мовленнєві завдання логопеда, що є дуже важливим як для мовленнєвого, так і розумового розвитку дітей.

Отже, гра є провідною діяльністю дитини-дошкільника, в процесі якої відбуваються значні позитивні зміни у психічній і соціальній сфері та здійснюється підготовка до переходу на новий, вищий щабель її всебічного розвитку.

Список використаних джерел

1. Барна С., Іванова В., Касьяненко О. Використання ігрових вправ у корекції просодичної сторони мовлення в дітей дошкільного віку. Витоки педагогічної майстерності. 2018. Вип. 22. С. 28–34.
2. Бикова О. В. Вплив ігрової діяльності на розвиток дітей дошкільного віку. Теоретичні та практичні аспекти формування сучасних педагогічних технологій : матеріали наук.- практ. конф. Херсон, 2021. С. 61–63.
3. Рібцун Ю. В. Гра як засіб мовленнєвого розвитку молодших дошкільників із ЗНМ / Теорія і практика сучасної логопедії : зб. наук. пр. К. : Актуальна освіта, 2004. Вип. 1. С. 150–165.

*Ройко Оксана,
здобувачка освіти 2 курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: Сергєєва В.Ф.,
к.п.н., доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ПРЕДМЕТНІ ДИДАКТИЧНІ ІГРИ У НАВЧАННІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

У сучасних, повних суперечностей процесах, спрямованих на осмислення реалій нового часу, перебудова освіти торкається багатьох проблем, серед яких чільне місце належить проблемі освіти дітей з особливими проблемами, зокрема з розладами аутистичного спектру. У наукових колах, у діяльності педагогів-практиків здійснюється пошук нових форм, методів і прийомів, які мають відповідати сучасним вимогам до організації процесу навчання таких дітей, зокрема у початковій ланці освіти.

В останні роки в Україні вперше з урахуванням сучасного зарубіжного досвіду було розроблено та впроваджено стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям спектру аутизму.

Проблеми розладу спектру аутизму стали предметом досліджень таких вчених, як Т. Власова, В. Лебединський, К. Журенко, О. Доленко, М. Кузьміна, О. Никольська, К. Островська, О. Романчук, Т. Скрипник, В. Хаустова, Д. Шульженко та ін.

Під *розладами аутистичного спектру (РАС)* у широкому сенсі розуміють зазвичай яскраво виражене усамітнення, прагнення уникати контактів, стійке бажання існування у власному світі. Неконтактність може проявлятися в різних формах і з різних причин. Іноді вона виявляється просто характерологічною рисою дитини, але буває викликана і недостатністю її зору або слуху, глибоким інтелектуальним недорозвиненням і мовленнєвими труднощами, невротичними розладами або важким госпіталізмом (хронічною нестачею спілкування, породженою соціальною ізоляцією дитини в дитячому віці). Дослідниця В. Тарасун зазначає: «Експериментальні дані останніх років підтверджують

наявність серйозних порушень розвитку мозку при аутизмі, що породжують характерні симптоми, які виявляються при обробці інформації. Дослідники в галузі медицини припускають, що ці аномалії є тривалою нейропатологією, яка продовжує змінюватися до самої зрілості людини» [3, с. 159]. У дітей з аутистичними розладами помітно страждають комунікативні навички та адаптація в соціумі, Це ускладнює нормальне існування такої дитини в реальному світі, де «життєвою базою» є соціальна взаємодія.

Базовим інструментом реалізації конституційного права на освіту дітей з особливими освітніми потребами є Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами (2013 р.) [2]. Цей Державний стандарт визначає вимоги до рівня освіченості таких дітей на рівні початкової загальної освіти, а також оптимальний зміст та обсяг навчального навантаження для дітей у поєднанні з відповідною корекційно-розвитковою роботою. В основу Державного стандарту покладено особистісно орієнтований, компетентнісний та соціокультурний підходи. **Розроблених типових програм для учнів з РАС у школах немає.** Тому діти з аутистичними розладами після висновку ІРЦ отримують рекомендацію, яку програму вибрати як допоміжну – наприклад, спеціальну. В інклюзивному навчанні учні з аутистичними розладами, як і всі діти, навчаються за типовими загальноосвітніми програмами. Але ці програми можуть потребувати адаптації або модифікації.

Поява в останні роки ряду праць, які переконливо обґрунтовують необхідність використання в навчальному процесі різноманітних ігор і пропонують багатий ігровий матеріал з розв'язування педагогічних задач та психолого-педагогічних ситуацій в наближенні до реальних умов, стверджує, по-перше, цінність гри як методу навчання учнів як з нормотиповим розвитком, так і порушеннями психофізичного розвитку; по-друге, свідчить про тенденцію зближення процесу навчання з життям, озброєння учнів саме такими знаннями, які будуть необхідні їм в практичній діяльності.

Ні в якій іншій діяльності дитина самотійно не проявляє стільки наполегливості, цілеспрямованості, старання, як в грі. Гра по-праву є найперспективнішим шляхом виховання творчих учнів, озброєння їх

необхідним умінням й навичками, активною формою навчання. За вмілого використання, гра, за твердим переконанням психологів, може стати незамінним помічником педагога.

У сучасній науці є чимало досліджень, присвячених дитячим іграм у освітньому процесі як закладу дошкільної освіти, так і початкової ланки освіти (Л. Артемова, О. Дейч, Т. Драпей, Р. Любарська, О. Савченко, О. Янківська та інші).

Головна особливість дидактичних ігор у тому, що завдання учням молодшого шкільного віку ставляться в ігровій формі. Діти, граючи, засвоюють знання, оволодівають навичками дій з предметами, вчать культурі спілкування. Кожна дидактична гра має пізнавальний та виховний зміст, ігрове завдання, ігрові дії та організаційні відносини. В грі існує суб'єктивна свобода для дитини. Дидактичні ігри дають можливість формувати знання, уміння й навички дітей залученням їх до інтенсивної пізнавальної діяльності.

Одним з найперспективніших шляхів підготовки дітей з розладами аутистичного спектру у сучасній початковій освіті, озброєння їх необхідними знаннями, практичними уміннями й навичками є впровадження ігрових форм і засобів навчання, а саме предметних дидактичних ігор.

В процесі дидактичних ігор, що можуть використовуватись під час вивчення різних предметів, відбувається розвиток психічних пізнавальних процесів. В іграх з народними дидактичними іграшками удосконалюється сенсорна культура дітей: розвивається сприйняття кольору, величини, форми предмета, іде засвоєння еталонів якостей і характеристик предметів, накопичення сенсорного досвіду. В іграх з картинками і в багатьох словесних іграх удосконалюються операції порівняння, узагальнення, класифікації. В багатьох іграх формується розумова активність і кмітливість. Кожна дидактична гра вимагає від учасників більш чи менш тривалої і стійкої уваги: граючий повинен уважно слідкувати за діями партнерів, за сигналами тощо. В дидактичній грі формується уміння підкорятися правилам, так як від точності дотримання правил залежить успіх гри. В результаті ігри впливають на формування мимовільної поведінки, організованості. Наявність правил створює

грунт для самоорганізації дітей, а це в свою чергу основа для формування правильної поведінки і відносин між дітьми, набуття в грі основ соціалізованості [1].

Підбираючи найбільш ефективні предметні дидактичні ігри відповідно до завдань того чи іншого уроку у навчанні дітей з РАС, важливо керуватися цілим рядом факторів, а саме:

- знати й розуміти особисті переваги дитини з РАС;
- враховувати рівень загального розвитку дитини молодшого шкільного віку з РАС;
- підбирати ігри, доступні учням молодшого шкільного віку;
- добираючи гру, необхідно обов'язково поєднувати два елементи – пізнавальний та ігровий;
- керуватися метою, цілями й кінцевим результатом, якого планується досягти за допомогою ігрових дій;
- предметні дидактичні ігри мають бути простими і доступними, вони не мають викликати у учнів з РАС напруження і відштовхування;
- бажано, щоб ігри були знайомими або подібними до тих, в які учні любляють гратись;
- під час уроку потрібно індивідуально підходити до кожної дитини, допомагати, підтримувати, підказувати, повторювати по декілька разів, якщо в тому буде потреба;
- застосовувати предметні дидактичні ігри варто послідовно: розпочинати з найелементарніших і переходити до більш складних.

Таким чином, своєрідність дидактичної гри полягає в тому, що вона дає можливість педагогу здійснювати навчання, вправління, розвиток розумових здібностей, формування ціннісних рис особистості і взаємин учнів молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру в доступній та привабливій для них ігровій формі.

Список використаних джерел

1. Любченко О. Дидактичні ігри в навчально-виховному процесі. *Початкова освіта*. 2015. №8. С. 14–17.

2. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами [Електронний ресурс] Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2013 р. № 607 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/607-2013-%D0%BF#Text>

3. Тарасун В. В. Напрями сучасних досліджень причин виникнення розладів аутичного спектра. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2016. Вип. 32(2). С. 154–160. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2016_32%282%29__29

Сімчук Оксана,
здобувачка освіти 2 курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк
Науковий керівник: Стасюк Л.П.,
к.п.н., доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ

Зміст екологічної компетентності є інтегрованим, засвоєння якого здобувачами освіти з особливими освітніми потребами вимагає не лише класної, а й значної позакласної роботи. Позакласна робота визначається вчителями як робота, що проводиться у позаурочний час і з урахуванням уваги і самодіяльності учнів. При визначенні змісту позакласної роботи слід керуватися такими принципами, як зв'язок із життям, із проблемами, які вирішує країна, область, район; відповідність змісту позакласної роботи віку учнів, особливостями їхнього інтелектуального розвитку, становлення як особистості та інтересів. Вивчення школярами реального життя у процесі позакласної роботи, екологічне краєзнавство дає матеріал для обговорення актуального стану у середовищі. Це дозволяє учням засвоювати уроки на майбутнє, змінювати цілі своєї діяльності, робити висновки відповідно до переконань.

Основні підходи до формування екологічної компетентності, її сутність, принципи, зміст, структура визначено у працях О. Колонькової, В.Маршицької, Н. Пустовіт, Л. Руденко, Л. Титаренко, С. Шмалей та ін. Проблеми екологічної освіти молодших школярів вивчали Д. Мельник, І. Павленко, О. Плешаков, Н. Пустовіт, Л.Стасюк та ін. Методичні та теоретичні аспекти формування

екологічної компетентності молодших школярів висвітлено у наукових розвідках Т. Байбари, Н. Бібик, О. Біди, Т. Гільберт, О. Савченко, Г. Тарасенко.

Позакласна робота створює умови для набуття досвіду прийняття екологічних рішень на основі отриманих знань та відповідно до сформованих цінностей підходів та орієнтацій: як і де прокласти стежку, обладнати стоянку; як ходити по лузі, у парку, лісі, як ставитися до їхніх живих мешканців; як поводитися, якщо зустрінеться дика тварина. Велика роль позакласної роботи у залученні дітей до самостійної роботи, яку можуть проводити відповідно до тієї швидкості засвоєння, що їм більш характерна, що робить більш продуктивним процес становлення особистості. Формування екологічної компетентності молодших школярів з ООП можливе лише за умови взаємозв'язку різних типів та видів позакласної діяльності. Різноманітна діяльність дає можливість школярам опанувати глибокими знаннями про зв'язки людини з природою, побачити екологічні проблеми в реальному житті, навчитися найпростіших умінь з охорони природи. Діяльність учнів з інтелектуальними порушеннями реалізується у всіх формах позакласних занять: індивідуальних, групових, масових. Індивідуальні заняття передбачають виконання учнями спостережень як окремих видів рослин, тварин, грибів, так і природних угруповань, розташованих на околицях закладу загальної середньої освіти, про взаємний вплив людини і довкілля. В індивідуальних заняттях найбільш цінні ті дослідження, які приводять школяра до висновків про сенс живих організмів у житті людини, оцінку їх стану на обстежуваній території і породжують бажання власною працею зробити краще середовище, що знаходиться навколо людини: озеленити вулицю, очистити прибережну ділянку від сміття, підгодовувати птахів взимку. Індивідуальна робота тісно пов'язана із залученням молодших школярів до читання та обговорення книг та статей у журналах про охорону природи. Групову позаурочну роботу доцільніше проводити у гуртках, походах. В них займаються школярі, що цікавляться вивченням взаємозв'язків людини з довкіллям.

Таким чином, теоретично обґрунтовано формування екологічної компетентності молодшого школяра з особливостями розвитку за допомогою позаурочної та позашкільної діяльності як ефективний метод.

Список використаних джерел:

1. Висоцька О.Є. Екологічна культура особистості на основі формування індивідуальної свідомості. Відкритий урок. 2013. №13/15. С.73-76.
2. Пустовіт Г.П. Екологічне виховання учнів початкових класів у позашкільних навчальних закладах: Навч.-метод. посіб. Ін-т проблем виховання АПН України. К., 2012. 240 с.
3. Стасюк Л. Підготовка спеціальних педагогів до екологічного виховання дітей. *Актуальні проблеми педагогічної освіти : європейський і національний вимір* : Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (12-15 жовтня 2020 року / за заг. ред. В.З. Антонюка. Луцьк : ФОП Іванюк В. П., 2020. С. 248-250.

Сидорук Ірина,
*доктор педагогічних наук,
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

Липка Лариса,
*здобувачка освіти 2 курсу, ОС «магістр»
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ОРГАНІЗАЦІЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

Одна із найважливіших умов своєчасного розвитку психічних функцій дітей є ігрова діяльність. В процесі гри відбуваються важливі зміни в психічних процесах і психологічних особливостях дитини дошкільного віку, відбувається виникнення та диференціація нових видів діяльності. Дитина пізнає навколишню дійсність через гру, відбувається відтворення елементів діяльності оточуючих людей, пізнання відносин між особистостями. Під час ігрової діяльності дитина виявляє бажання і отримує можливість впливати на навколишні предмети, відбувається поступове формування та розвиток емоційно-вольових якостей особистості.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій свідчить про те, що проблема ігрової діяльності дітей дошкільного віку є предметом пильної уваги вітчизняних і зарубіжних педагогів та психологів: значення ігрової діяльності для психологічного розвитку дошкільника представлено в роботах Л.

Виготського, Д. Ельконіна, О. Запорожця, В. Зеньківського, С. Рубінштейна та ін.; вплив гри на розвиток і виховання дитини дошкільного віку досліджували О. Безсонова, Н. Гавриш, В. Зеньківський, К. Карасьова, Т. Піроженко, М. Савченко та ін.; роль ігрової діяльності в процесі формування елементів пізнання дійсності та навчальної діяльності вивчались А. Богуш, Н. Бібик, Г. Костюк, Н. Луцан, І. Сікорським, О. Савченко; функції гри представлені в роботах Е. Берн, Г. Костюк, а особливості ігрової діяльності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку досліджували А. Куренкова, Зарін А.П., Баряєва Л.Б., Катаєва О.О., та ін.

Діти з порушеннями інтелектуального розвитку граючись, використовують враження, що були отримані з реалій оточуючого життя. Процес сприйняття навколишнього середовища у дітей даної нозології здійснюється обмежено і у не в повному обсязі. У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку відсутнє бажання пізнавати світ, реакція на зовнішні подразники є зниженою, спостерігається байдужість до подій, які відбуваються поряд, характерна загальна інертність. Діти не відчують потреби в емоційному спілкуванні з дорослими. Порушення у встановленні емоційного контакту з дорослим впливає на формування перших дій з предметами, розвиток сприйняття, відставання у формуванні предметно-маніпулятивної діяльності. До початку дошкільного віку у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку предметна діяльність фактично залишається несформованою. Порушення в процесі формування елементарної предметно-маніпулятивної діяльності у дітей даної категорії, мають негативний вплив на розвиток саме ігрової діяльності (сюжетно-рольової гри, дидактичної, рухливої) [1].

Дії з предметами залишаються на рівні маніпуляцій, протягом дошкільного віку діти з порушенням розумового розвитку оволодівають предметними діями. Поступово виникають процесуальні дії з іграшками, однак без спеціального навчання у них гри не виникає, а, відповідно, навчання гри, як предмету діяльності, дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, проходить під час спеціального корекційного впливу [3].

Процес формування та розвитку ігрової діяльності дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку залежить від керівництва з боку вчителя-дефектолога. Для того, щоб здійснювався грамотний педагогічний корекційний вплив на формування ігрової діяльності дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку, важливими є знання про значення гри для розвитку дитини, специфічні особливості розвитку гри, а також знання рівня сформованості ігрової діяльності дітей. Правильне діагностування рівня сформованості ігрової діяльності надає можливість здійснювати влучне керівництво та своєчасно впливати на процес формування гри. Надзвичайно важливою є провідна роль вчителя-дефектолога в організації ігрової діяльності дітей із інтелектуальними порушеннями [4].

Вчитель-дефектолог – фахівець, який займається вивченням, навчанням, вихованням та соціалізацією дітей, що мають порушення у своєму розвитку. Треба відмітити, що коли вчитель-дефектолог проводить повне і детальне обстеження дитини, особливостей її мовленнєвого, пізнавального і соціального розвитку, особливу увагу він повинен приділити тому, на скільки розвинені здібності дитини до навчання і до гри, що допомагає йому організувати роботу з цією дитиною так, щоб максимально компенсувати і відкорегувати виявлені порушення розвитку. Саме ігрова діяльність та її організація є головною у роботі вчителя-дефектолога. Адже гра та ігрова діяльність є одним із основних критеріїв визначення важкості та складності інтелектуальних порушень у дітей. Вся діяльність дефектолога спрямована на мовленнєвий розвиток дітей в процесі ігрової діяльності, яка є головною для дітей дошкільного віку. З урахуванням особливостей кожної дитини дефектолог складає індивідуальний план роботи, що відповідає саме її потребам на даний момент становлення особистості. Але обов'язкові для всіх є: розвиток сенсорики, гігієна та самообслуговування, навчання грі та ігрокорекція, розвиток мовлення за допомогою ознайомлення з навколишнім світом. В ході цих занять діти вчаться бачити предмети і явища, які оточують їх у житті. При цьому розширюється їх кругозір і словниковий запас, а також формується зв'язне мовлення [4].

Надзвичайно важливу роль у роботі вчителя-дефектолога відіграє простір для навчання, а саме його обладнання та облаштування. Ігровий куточок включає стелажі з іграшками, килимове покриття, на якому розміщена частина іграшок. У груповому приміщенні повинна бути достатня кількість різноманітних іграшок, які потрібно розставити таким чином, щоб вони спонукали дітей до розігрування того чи іншого сюжету. Ігровий простір повинен бути зручним, що дозволить дітям грати як подинці, так і невеликою групою. Всі іграшки повинні бути доступними та мати постійне місце розташування, щоб малюки змогли, щоб малюки могли легко знаходити потрібні для гри предмети. Для підтримки зацікавленості у дітей до гри, бажано періодично оновлювати ігровий матеріал [2, с. 39].

Також не потрібно забувати і про організацію ігор на прогулянці. Для їх проведення необхідно мати окремі набори іграшок. Організуючи ігри на свіжому повітрі, треба враховувати пору року та погодні умови. Вчитель-дефектолог повинен підбирати ігри залежно від стану погоди (взимку – більш рухливі, щоб діти не замерзли, а у весняно-літній період можна віддати перевагу грі у піску та багато іншого). Одним із важливих факторів вдалої ігрової діяльності є підбір ігор відповідно до вікових інтересів та схильності дітей [2, с. 40].

Таким чином, якщо вчитель-дефектолог правильно облаштує ігровий простір, організує, спланує діяльність дітей, систематичне проведення ігор – це дасть змогу протягом дня створити необхідні умови для формування ігрової діяльності дітей.

Список використаних джерел:

1. Галецька Ю. В. Ігрові технології як форма роботи з дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. *Актуальні питання корекційної освіти*. Педагогічні науки. 2017. Вип. 10. С. 55–65.
2. Гладченко І. В. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово-відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах» (програма з ігрової діяльності, методичні рекомендації. Дидактичні матеріали). Київ: 2012. 112 с.
3. Куренкова А. В. Методичні особливості проведення сюжетно-рольової гри соціального спрямування зі старшими дошкільниками з інтелектуальними порушеннями. *Актуальні питання корекційної освіти*. Педагогічні науки. 2019. Вип. 14. С. 148-158.
4. Національна освітня платформа спрямована на патріотичне виховання та утвердження української національної ідентичності. «Всеосвіта». URL: <https://vseosvita.ua/library/defektolog-v-doskilnomu-zakladi-7714.html>

Сидорук Ірина,
*доктор педагогічних наук,
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

Львовська Світлана,
*здобувачка вищої освіти 2 курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ПОРУШЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ: ТРАКТУВАННЯ В МІЖНАРОДНІЙ КЛАСИФІКАЦІЇ ХВОРОБ (ОДИНАДЦЯТИЙ ПЕРЕГЛЯД)

Міжнародна класифікація хвороб (МКХ) – міжнародна статистична класифікація хвороб та проблем, пов'язаних зі здоров'ям (англ. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems); нормативний документ, який використовується як провідна статистична та класифікаційна основа в системі охорони здоров'я.

Розвиток знань та розумінь в сфері психічного здоров'я, концептуалізації причин порушень психіки зумовлюють зміну термінів для означення інтелектуальних порушень [1]. У десятому перегляді Міжнародної класифікації хвороб (МКХ-10) на позначення розвитку психіки, який супроводжується порушенням когнітивних, мовленнєвих, моторних і соціальних здібностей використовувався термін «розумова відсталість». Проте з 1 січня 2022 року розпочався перехід (триватиме до 2027 року) на нову МКХ-11, що розроблена та рекомендована Всесвітньою організацією охорони здоров'я. В одинадцятому перегляді термін «розумова відсталість» замінений на «порушення інтелектуального розвитку». Також відбулася зміна системи кодування хвороб, спрощення її структури разом з електронним інструментарієм.

Порушення інтелектуального розвитку – це стійке, суттєво виражене зниження пізнавальної діяльності, що виникло на основі органічного ураження центральної нервової системи (За МКХ-11: 06 Клас Психічні, поведінкові та розлади нейророзвитку, 6А Підклас Розлади нейророзвитку, 6A00 Порушення інтелектуального розвитку) [2].

Новий термін відповідає принципам недискримінаційного підходу до осіб з порушеннями психофізичного розвитку, «визначає їх як групу етіологічно різноманітних станів, що виникають протягом періоду розвитку та характеризуються інтелектуальним функціонуванням та адаптивною поведінкою на рівні значно нижче середнього (приблизно на два або більше стандартних відхилень)», та які встановлюються за результатами нормованих, індивідуально проведених стандартизованих тестів [1]. За відсутності можливості використання таких тестів діагностика порушень інтелектуального розвитку повинна спиратися на клінічні спостереження, засновані на відповідній оцінці вираженості поведінкових показників.

Класифікація інтелектуальних порушень у МКХ-11 визначає легкий, помірний, тяжкий та глибокий ступені прояву, залежно від складності порушень (обмежень) інтелектуального функціонування та адаптивної поведінки [2].

Діагностичними критеріями для встановлення порушень інтелектуального розвитку є: основні (обов'язкові) діагностичні симптоми; додаткові клінічні симптоми; спеціальні критерії рівня тяжкості розладу.

МКХ-11 визначає такі основні (обов'язкові) критерії:

1) значні обмеження інтелектуального функціонування в різних сферах (сприйняття, робоча пам'ять, швидкість обробки, розуміння мовлення);

2) значні обмеження адаптивної поведінки (набуття концептуальних (пізнавальних), соціальних, практичних навичок, що використовуються в повсякденному житті). Концептуальні навички: читання, письмо, обчислення, вирішення проблем, прийняття рішень, спілкування та комунікація. Соціальні навички: управління міжособистісними взаєминами та стосунками з іншими; соціальна відповідальність; дотримання правил; законів; попередження віктимізації (недопущення використання та експлуатації особи з порушенням інтелектуального розвитку третіми особами). Практичні навички включають оволодіння навичками в наступних сферах: самообслуговування та догляд за собою, власне здоров'я та безпека, професійні трудові навички, відпочинок, використання грошей (управління фінансами, власним бюджетом),

пересування, подорожі, поїздки, користування транспортом, використання побутової техніки та домашніх пристроїв;

3) початок виникнення порушення в період онтогенетичного розвитку (в ранньому дитинстві) [2].

Прояви порушень інтелектуального розвитку за МКХ-11 [2]

Таблиця 1

Код	Ступінь порушень	
6A00.0	Disorder of intellectual development, mild	Легке порушення інтелектуального розвитку (відхилення показників IQ становить від 2-х до 3-х нижче середнього (приблизно 0.1-2.3 перцентилі))
6A00.1	Disorder of intellectual development, moderate	Помірне порушення інтелектуального розвитку (відхилення показників IQ становить від 3-х до 4-х (приблизно 0.003-0.1 перцентилі))
6A00.2	Disorder of intellectual development, severe	Важке порушення інтелектуального розвитку (відхилення показників IQ становить 4 і більше (менше ніж 0.003-0.1 перцентилі))*
6A00.3	Disorder of intellectual development, profound	Глибоке порушення інтелектуального розвитку (відхилення показників IQ становить 4 і більше (менше ніж 0.003-0.1 перцентилі))
6A00.4	Disorder of intellectual development, provisional	Ймовірне (попереднє) порушення інтелектуального розвитку
6A00.Z	Disorders of intellectual development, unspecified	Неспецифічне порушення інтелектуального розвитку

* відмінність між тяжким і глибоким ступенем порушення залежить від сформованості навичок адаптивної поведінки

Під час проведення оцінки та діагностики важливо проводити диференціацію осіб з порушеннями інтелектуального розвитку та інших категорій осіб, які мають певні труднощі, наприклад: особи з порушеннями комунікації, сенсорної системи, моторики та поведінковими розладами; іммігранти; особи з низьким рівнем грамотності; особи, які страждають на ментальні порушення; особи, які приймають медикаменти на постійній основі (фармакотерапія); особи, які пройшли через важку соціальну та сенсорну депривацію.

Отже, Міжнародна класифікація хвороб одинадцятого перегляду замінює термін «розумова відсталість» на «порушення інтелектуального розвитку», систему кодування хвороб та спрощує її структуру разом з електронним інструментарієм; посилює та розширює діагностичні критерії інтелектуальних порушень («має місце підвищення коефіцієнту інтелекту як базової межі для визначення наявності порушень, відмова від конкретних показників IQ для

визначення ступеня порушення та орієнтація на його відхилення від середніх показників для відповідної вікової популяції, а також оцінювання адаптаційних навичок дитини» [1]).

Список використаних джерел:

1. Горішна, Н., Майчук, О. (2021). Порушення інтелектуального розвитку у дітей: підходи до діагностики. *Social Work and Education*, Vol. 8, No. 4. pp. 528-539.
2. МКХ-11. URL: <https://icd.who.int/en> (дата звернення: 20 вересня 2023 року).

Стасюк Людмила,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

Сіліч Сніжана,
студентка 4 курсу, ОС «бакалавр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

МЕТОДИКА ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Методика екологічного виховання дітей з особливими освітніми потребами є важливою складовою сучасної освітньої системи. Вона спрямована на формування у дітей з особливими потребами розуміння та поваги до природи, а також розвиток їхнього екологічного мислення і відповідального ставлення до навколишнього середовища.

Ця методика враховує індивідуальні особливості кожної дитини і використовує доступні педагогічні підходи та технології для досягнення максимального результату в їхньому екологічному вихованні.

Однією із сучасних тенденцій екологічного виховання дітей з особливими освітніми потребами є системний підхід вихователів при формуванні у даній категорії дітей екологічних уявлень, що дозволяє, посилити орієнтацію на розвиток інтересів і здібностей вихованців. В цьому напрямку зусилля педагогів спрямовуються на оволодіння вихованцями новими навичками спілкування та поведінки в навколишньому світі, на зміцнення здоров'я, дисциплінованості, завзяття у досягненні мети, загального розвитку.

На думку М.М. Філоненко: «...вирішуючи завдання екологічного виховання дітей з ООП, важливо навчити їх розуміти та встановлювати існуючі

залежності та зв'язки у природі, сформувати систему знань про природу, та найголовніше діяти відповідно до отриманих знань» [3, с.238]

Ще однією тенденцією екологічного виховання дітей з особливими освітніми потребами є застосування освітньо – виховних технологій (зокрема ігрових).

Гра приносить дітям багато радості та сприяє їхньому всебічному розвитку. У процесі гри формуються знання про навколишній світ, виховуються пізнавальні інтереси, любов до природи, дбайливе ставлення до неї, а також еколого-доцільна поведінка у природі. Гра сприяє розвитку в дітей спостережливості та допитливості, викликає в них інтерес до об'єктів природи. Пізнання навколишнього світу через гру стає емоційно – пізнавальним, захоплюючим [1].

Враховуючи те, що екологічне виховання дітей з ООП не може бути цілісним і всеосяжним без участі сім'ї, представників старшого покоління (саме в сім'ї закладаються основи особистості, формується ставлення до світу природи, розвивається система цінностей, потреб, інтересів і звичок) ще однією тенденцією екологічного виховання дітей з особливими освітніми потребами є залучення до виховного процесу сім'ї.

Велике виховне значення мають сімейні походи по гриби та ягоди, на риболовлю. Тут батьки показують, як раціонально, вміло використовувати дари природи, дбайливо ставитися до природних багатств. Важлива роль у формуванні екологічної культури дітей належить сімейному читанню. Спільне читання творів про природу, життя тварин та рослин дає можливість обговорити прочитане, залучити дитину до розмови, обмінятися думками та переживаннями [2].

Форми та методи знайомства дітей з природою слід використовувати різні, варіювати їх необхідно, спираючись на освітні, розвиваючі та виховні завдання, наявний матеріал і безпосередньо виходячи з можливостей дитини з ООП

Важливою ознакою екологічної вихованості дитини є участь в екологічно спрямованій діяльності, у процесі якої прищеплюється любов та гуманне ставлення до природи. Потрібно навчити дошкільника дбайливому відношенню

та турботі про комах, тварин, птахів, рослин, даючи зрозуміти, що часто благополуччя живої природи залежить від безпосередніх дій людини. З огляду на те, що для дошкільнят особливе емоційне значення має спілкування з дорослими, саме дорослий повинен допомогти дитині досягнути та зрозуміти гармонію у природі.

В процесі екологічного виховання дошкільнят з ООП необхідно використовувати різноманітні методи:

- практичні (ігри, ребуси, загадки, акції),
- наочні (екскурсії, ілюстрації, плакати, ігри, вікторини тощо),
- словесні (художнє читання, розмови).

Однією з форм роботи з екологічного виховання дітей з особливими освітніми потребами є застосування комп'ютерних технологій та мультимедійних презентацій. Сучасні діти знайомляться з ІКТ(інформаційно-комунікаційні технології) іноді раніше, ніж приходять у дошкільні освітні організації.

Також однією із сучасних форм екологічного виховання дітей з ООП є екологічна стежина – спеціальний освітній маршрут у природних умовах, де є екологічно значущі природні об'єкти. Мета створення такої стежини – навчання дітей на прикладі конкретних природних об'єктів, спілкування з природою, виховання дбайливого ставлення до неї.

На цих маршрутах можна познайомити дітей та дорослих з різноманітним рослин і тварин, зв'язками, що є між ними, подати практично природоохоронну діяльність.

Сучасні технології екологічного виховання – це цілісна система екологічного виховання дітей. Її реалізація на практиці піднімає рівень екологічної культури як дітей дошкільного віку, так й педагогів та батьків.

Отже, незважаючи на особливості освітнього процесу для дітей з особливими потребами, методика екологічного виховання важлива для формування їхньої екологічної обізнаності та відповідальності за природу. Вона вимагає індивідуального підходу та розробки адаптивних програм, але її вплив на зростання екологічної свідомості дітей з особливими потребами може бути

значущим і сприяти створенню більш екологічно обізнаного та дружнього до навколишнього середовища покоління.

Список використаних джерел

1. Половіна О. А., Гаращенко Л. В. Формування еколого-природничої компетенції дітей дошкільного віку: здоров'язбережувальний підхід. *Молодий вчений*. №8.1 (60.1), 2018. С. 47-52.
2. Попова О.В., Киричок С.А. Діти з особливими освітніми потребами: розвиток інклюзивної освіти в Україні. *Психолог*, 2018. № 13-14. С. 90–96.
3. Філоненко М.М. Еколого – психологічний розвиток дітей з особливими потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. Збірник наукових праць, 2007. № 2(4). С.238.

Терпелюк Володимир,

*к.пед.н., доцент кафедри психології та соціальної роботи
Кременецької гуманітарно-педагогічної академії
імені Тараса Шевченка, м. Кременець*

РЕЛЬЄФНО-КРАПКОВИЙ ШРИФТ БРАЙЛЯ: ІСТОРІЯ ВИНИКНЕННЯ

Перші згадки про спроби винайти способи письма і читання для незрячих відносяться до IV століття до н.е. Вони пов'язані з ім'ям відомого в ті часи грецького педагога-просвітителя Дідіма Александрійського. Втративши зір в ранньому дитинстві, він отримав хорошу на той час освіту, використовуючи для читання і письма текстів букви алфавіту, вирізані з дерева. Це дозволило йому оволодіти грамотою рідної та іноземних мов. Такий спосіб використовується і в наші часи при вивченні сліпими дітьми площинних букв та системи площинного письма Гебольда.

Відомі імена Еразма Роттердамського (Нідерланди) та Педро Мексія (Севілья), у працях яких зустрічаються деякі відомості про грамотних сліпих, але у цих роботах не розкриваються способи письма і читання сліпих.

Варіанти винаходів шрифтів для сліпих умовно можна поділити на чотири напрямки, які розвивались історично паралельно, а саме: латинські лінійно-рельєфні та голчаті шрифти; рунічні лінійно-рельєфні; рельєфно-крапкові шрифти; модифікації шрифту Брайля.

Певного значення для розвитку писемності сліпих мало створення “гольчатих” шрифтів. Винахідники почали використовувати крапки для написання букв унціалом.

Перше використання в навчанні незрячих спеціального шрифту належить відомому французькому педагогу-просвітителю Гаюї (1745 – 1817 рр.) Такий шрифт було названо лінійно-рельєфним. «Унціал» В.Гаюї - шрифт, що в перекладі з латинської означає «рівний по довжині одній унції». Письмо являє собою великі рівні літери, видавлені рельєфом на щільному папері. Цінність «унціала» полягало в тому, що за допомогою цього шрифту можна було навчати сліпих дітей читанню і друкувати книги для сліпих. Шрифт був пересувний, і це допомагало сліпим дітям робити набір потрібного тексту. Валентином Гаюї були сконструйовані прилади для сліпих і матриці для виготовлення рельєфних наочних посібників, географічних карт і глобусів.

За книгами Валентина Гаюї незрячі навчалися аж до винаходу Луї Брайлем шрифту рельєфного шестикрапки. (У 1829 році француз Луї Брайль – вихованець Паризького національного інституту для сліпих дітей розробив універсальну систему рельєфно-крапкового шрифту, що знайшов розповсюдження у всіх країнах світу).

Суть рунічних лінійно-рельєфних шрифтів полягала у заміні стандартних знаків алфавіту умовними рунічними знаками у вигляді крючечків, паличок, кружечків та ін. Найтриваліше з рунічних шрифтів протрималась система, винайдена в Англії сліпим юристом Вільямом Муном у 1847 році. Цією системою видавалися книжки на багатьох мовах, вона і досі є популярною серед незрячих різних зарубіжних країн. В ті часи за системою В.Муна друкувалися головним чином Біблія та інші книжки релігійного змісту, які охоче купувались місіонерами та релігійними громадами і розсилалися ними в різні країни. В інститутах сліпих в Англії шрифт Муна викладався паралельно з унціалом. При великій кількості шрифтів, прийнятих в англійських інститутах, шрифт Муна не був дуже розповсюдженим. Букви В.Муна утворюються із трьох видів знаків і мають вигляд ліній, крючечків, кілець та півкілець, прямих та гострих кутів, поданих у різних положеннях. Читається цей шрифт дещо швидше унціала, але писати ним важко. Крім того, цей шрифт не дає можливості зображувати математичні знаки і ноти[2].

На початку XIX століття в історію створення письма для незрячих увійшов педагог Іоанн-Вільгельм Клейн, фундатор школи для сліпих у Відні. Щодо рельєфно-крапкових шрифтів, то у роботі іспанського абата Ісуса Лана Бретчианського «Вступ або досвід деяких нових винаходів для головного мистецтва», яка була опублікована в 1670 році, більш детально описано питання винайдення шрифтів для сліпих. Лан Бретчианський створив і крапковий шрифт, у основі якого було використано 12 крапок. Крапки були спеціально розташовані так, щоб їх сполучення давали весь мовний звукоряд. Цей спосіб йому не вдалося розповсюдити через заборону інквізиції. Лише через 100 років після того Шарль Барб'є винайшов подібний шрифт [3].

Барб'є створив рельєфно-крапковий шрифт, що складався з 12 крапок для військових, щоб передавати секретну інформацію. Він шифрував повідомлення та на замовлення Наполеона в 1808 році розробив «нічну азбуку» (спосіб кодування повідомлень, що дав змогу отримувачам читати тексти повідомлень всліпу і безшумно), яка себе добре зарекомендувала. У 1820 році Барб'є звернувся у Французьку національну школу для сліпих з пропозицією показати дану азбуку. Цю мрію він здійснив через рік. Учні сприйняли її добре, оскільки шрифт Гаюї був значно складніший. Шарль Барб'є передбачив також інструменти для письма: спеціальну дошку та спеціальний гострий предмет. Серед учасників презентації був і Луї Брайль. Луї вважав азбуку Барб'є перспективною, але вніс ряд пропозицій щодо її модифікації, запропонувавши скоротити матрицю Барб'є до 6 крапок, розмістивши їх у два стовпчики. Так була створена унікальна абетка Брайля, що складається із шести крапок. Перша книга, видрукувана цим шрифтом, називалась «Історія Франції».

Рельєфно-крапковий шрифт Брайля – це система письма для сліпих, в якій 63 символи (букви, цифри, пунктуація та інші знаки) представлені комбінаціями від 1 до 6 виступаючих крапок, розташованих у 2 колонки по 3 в кожній. Основна мета винаходу Брайля була надати сліпим людям можливість швидко і легко читати і писати, використовуючи дотик. Раніше існували різні спроби створення такого систематичного підходу до сліпого письма, але шрифт Брайля виявився найбільш успішним і практичним. Його система базується на

комбінаціях відчуттів на пальцях, щоб сліпі могли читати і писати. Спочатку використовувався для музичних записів, але потім розширився на письмо. Цей шрифт виграв велике значення для інклюзивності та самостійності сліпих людей у навчанні та повсякденному житті [1].

Рельєфно-крапковий шрифт Брайля став важливим інструментом для соціальної інтеграції сліпих людей, дозволяючи їм отримати освіту, працевлаштуватися та самостійно комунікувати. Технологічний прогрес також дозволив перетворити цей шрифт у цифровий формат для використання на комп'ютерах та інших пристроях.

Список використаних джерел:

1. Мильченко Л. Історія та сучасний стан видань шрифтом Брайля в Україні й за кордоном. *Вісник Книжкової палати*. 2021. № 11. С. 8–17.
2. Паламар О. М. Навчання основ граматики та правопису дітей з порушеннями зору: Навч. посіб. Київ 2009. 106 с.
3. Синьова Є. П. Рельєфно-крапкове письмо сліпих. Шрифт Л. Брайля. Київ : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2003. 112 с.

Тимошук Наталія,
*здобувачка освіти 2 курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

СТВОРЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

В сучасних умовах ХХІ століття проблема здоров'я людини постає як одна з найбільш важливих у планетарному масштабі включаючи і ситуацію з пандемією та активною фазою воєнних дій на території України. Її вирішення пов'язують із виживанням людської цивілізації, яка поступово руйнується від наслідків науково-технічного прогресу. Зважаючи на це, прийнято ряд міжнародних та державних документів, що наголошують на гостроті проблеми здоров'я дитини й потреби їх розв'язання як науковцями, так і практиками.

У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті турбота про здоров'я молоді, виховання в неї здорового способу життя визначається як одне з пріоритетних завдань. З урахуванням цього проблема здоров'я особистості сьогодні постає об'єктом дослідження в багатьох галузях науки й практики. Головна увага акцентується на тому, що здоров'я треба не стільки повертати,

скільки змалку виховувати в кожній людині усталені звички й потребу дотримання здорового способу життя.

Сучасний заклад освіти – це відкрита, взаємопов'язана з багатьма соціальними інститутами соціально-педагогічна система, про яку все частіше говорять як про сферу послуг, якій довіряють своїх дітей батьки, часто свідомо сформована, яка має цілеспрямовано сформовані характеристики, що впливають на емоційний і психологічний стан кожної людини або соціуму.

Важливою складовою сучасного закладу освіти не тільки в умовах адаптивного карантину є турбота про збереження й зміцнення здоров'я здобувачів освіти, дітей з інтелектуальними порушеннями, створення умов для їхнього повноцінного фізичного й психологічного розвитку та реабілітації.

Стратегічними завданнями освіти, які зазначаються в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, передбачено не тільки збереження й зміцнення здоров'я, а й активне формування основ здорового способу життя в дітей, починаючи з раннього віку. Реалізація цього завдання передбачає впровадження в практичну роботу діяльності сучасних ЗДО та ЗЗСО здоров'язбережувальних технологій.

У педагогічних розвідках проблема здоров'я міцно пов'язана з ефективною системою фізичного виховання (О. Дубогай), оскільки саме від її ефективності залежатиме розвиток дітей. Над вирішенням проблеми фізичного розвитку та зміцнення здоров'я працюють українські педагоги – Г. Беленька, Н. Гавриш, М. Єфименко, К. Крутій, В. Сніжко. Реалізація стратегічних оздоровчих завдань знайшла своє відображення в основних положеннях О. Кононко, у дослідженнях Н. Денисенко, О. Дубогай, де зазначається, що педагогічний процес має будуватися відповідно до реалізації завдань збереження та зміцнення здоров'я дітей. А. Сидоренко, досліджуючи стан здоров'я дітей інтернатного типу, визначає «здоров'язбережувальне освітнє середовище» як сукупність соціально-гігієнічних, психолого-педагогічних умов і фізіологічних факторів, які сприяють реалізації адаптивних можливостей індивіда, збереженню та зміцненню фізичного та психічного здоров'я вихованців і гармонійному розвитку їх особистості. Н. Денисенко вважала, що

здоров'язбережувальне середовище має включати корекційно-розвивальну та реабілітаційну діяльність з використанням особистісно-орієнтованих технологій. Адже без цього здоров'я дитини відновити неможливо.

Як бачимо, головним завданням педагога є формування в дітей пріоритетів здоров'я, почуття відповідальності за нього та культури здоров'я. Шляхами реалізації є створення здоров'язбережувального освітнього простору, спрямованого на забезпечення умов для збереження та зміцнення здоров'я дітей, формування в них знань та навичок здорового способу життя.

Список використаних джерел:

1. Дубогай О. Д. Теоретичні та методичні аспекти особистісно-орієнтованого підходу у фізичному вихованні дітей. *Дошкільна освіта*. 2005. № 2 (8).
2. Стасюк Л. Зміст соціально-педагогічної реабілітації дітей, які мають відхилення/порушення у розвитку. *Актуальні проблеми педагогічної освіти : європейський і національний вимір : Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (12-15 жовтня 2020 року)* за заг. ред. В.З. Антонюка. Луцьк: ФОП Іванюк В. П., 2020. С. 250-252.

Фаловська Ірина,

доцент кафедри педагогіки та психології

КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, м. Луцьк

ОСНОВНІ ОРІЄНТИРИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Трансформація спеціальної та інклюзивної освіти на теперішньому етапі викликано трансформацією українського суспільства. Процеси гуманізації суспільного життя вимагають створення придатних умов для соціальної адаптації та інтеграції осіб з особливими освітніми потребами та інвалідністю в соціум. Гуманізація в процесі освіти означає посилення уваги до формування повноцінної особистості, до всебічного розвитку кожної дитини, у тому числі з порушеннями психофізичного розвитку. [1]

Інтеграція дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір України є одним із напрямів гуманізації всієї системи освіти, що відповідає пріоритетам державної політики, окресленим у «Національній стратегії розвитку інклюзивної освіти на 2020-2030 роки».

Гарантією ефективного виконання Національної стратегії розвитку інклюзивної освіти є не лише усвідомлення сучасних світових тенденцій,

новітніх науково-методичних розробок і досягнень, а й необхідність формування нового мислення, спрямованого на синтез наукових знань і толерантного ставлення до осіб з особливими освітніми потребами, кваліфікованих і вмотивованих педагогічних фахівців Нового часу, які здатні надавати якісні послуги з урахуванням потреб здобувачів освіти в умовах інклюзивного навчання. Такий підхід вимагає від освіти подолання усталених стереотипів щодо сприйняття дитини з особливими освітніми потребами як пасивного об'єкта освітнього процесу, пошуку нових моделей їхнього навчання та виховання, модернізації професійної підготовки педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

У Національній стратегії розвитку інклюзивної освіти в Україні на 2020–2030 роки визначено стратегічні напрями розвитку освітньої інклюзії. До найважливіших відносять:

- створення цілісної нормативно-правової бази у сфері інклюзивної освіти;
- налагодження системи менеджменту та управління в інклюзивному освітньому процесі;
- забезпечення доступності до якісної освіти;
- забезпечення інформування суспільства про важливість та переваги впровадження інклюзії в освіті;
- впровадження гнучкого фінансового механізму комплексного задоволення потреб здобувачів освіти з особливими освітніми потребами з урахуванням рівнів підтримки;
- запровадження ефективної системи міжвідомчої координації з питань впровадження інклюзивного навчання;
- забезпечення володіння педагогічними працівниками та фахівцями інших галузей компетентностями для роботи з особами з особливими освітніми потребами та інші [2].

Як свідчить досвід багатьох країн, інтеграція дітей з особливими освітніми потребами відбувається в інклюзивних школах, які приймають усіх дітей за місцем їх проживання. Тобто, такі діти можуть навчатися

у загальноосвітніх школах за умови реалізації інклюзивної моделі освіти, зорієнтованої на особистість, що заохочує вірити в свої сили, бути собою, спонукає до реалізації особистісних можливостей, широкого самовираження, внутрішньої активності. Але інклюзивна освіта потребує змін на всіх рівнях освіти, оскільки це особлива система навчання, яка охоплює різноманітний контингент учнів і диференціює освітній процес, зважаючи на потреби дітей усіх груп та категорій.

Вважаємо, що процеси інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні навчальні заклади набудуть значного поширення й стануть успішними за умови зміни ставлення в суспільстві до цих дітей та до ідеї інклюзії, належного фінансування інклюзивних заходів, здійснення необхідної фахової підготовки майбутніх педагогів і проведення їх перепідготовки. Важлива складова успішного функціонування інклюзивної системи освіти – це командний підхід, тобто тісна співпраця педагогів, батьків та кола фахівців в одному напрямку.

Список використаних джерел:

1. Засенко В. Спеціальна освіта: стан і пріоритети розвитку / В. Масенко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : наук.-метод. зб. за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. – К.: О. Т. Ростунов, 2010. – Вип. 1. – С. 3–7.
2. Національна стратегія розвитку інклюзивної освіти на 2020-2030 роки. / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://nus.org.ua/wpcontent/uploads/2019/07/210719-strategiya-inklyuziya.pdf>.

Чайковська Тетяна,
*здобувачка освіти 2 курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

*Науковий керівник: Стасюк Л.П.,
к.п.н., доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦІВ У СФЕРІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Тенденції сучасної освітньої системи до широкого впровадження інклюзивного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями спричинили велику затребуваність у фахівцях, які володіють технологіями психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами у загальноосвітньому

просторі. У зв'язку з тим, що мета освіти співвідноситься з формуванням компетентності особистості як результату освітньої діяльності, виникає потреба в дослідженні сутності компетентнісного підходу та його ролі в підвищенні ефективності навчально-виховного процесу.

У наукових джерелах зазначено, що існуюча на сьогодні система спеціальної освіти не повністю задовольняє потреб всього контингенту дітей з особливими освітніми потребами в масштабі країни. Аналіз розвитку спеціальної освіти свідчить про необхідність розширення і удосконалення підготовки фахівців відповідно до нових викликів суспільства щодо надання освітніх послуг дітям з порушеннями психофізичного розвитку.

Сучасна система інклюзивної освіти орієнтована на те, щоб підготувати випускників професійно мобільними, розширити можливості їхнього працевлаштування і забезпечити широкий діапазон діяльності в умовах роботи як спеціальних навчальних закладів, так і закладів загальної середньої освіти з інтегрованою та інклюзивною формами навчання.

Діючі стандарти орієнтовані на глибоке знайомство здобувача освіти, майбутнього вчителя-дефектолога, вчителя-логопеда, з інтегрованими підходами. Як зазначають вітчизняні і зарубіжні науковці, характерними рисами сучасної системи спеціальної освіти є її потужне зростання, багаторівневність змісту, універсальність структури підготовки фахівців. Тенденції в розвитку системи інклюзивної освіти наразі вбачаються у подальшій конкретизації змісту навчання з кожного напрямку підготовки, випереджувальному характері підготовки кваліфікованих педагогів, здатних супроводжувати дитину в умовах інтегрованого та інклюзивного навчання (В.Бондар, І Кузава, С.Миронова, В. Синьов, А. Шевцов, М. Шеремет та ін.).

На сьогодні в науці відсутній однозначний підхід до визначення понять «компетентність», «професійна компетентність». Більшість учених визначають професійну компетентність як конкретний психічний стан, що дає змогу діяти самостійно й відповідально, як оволодіння людиною певними вміннями виконувати окреслені професійні завдання; як професійну мобільність та здатність педагога виконувати задачі та обов'язки, які перед ним щоденно

постають; як наявність спеціальної освіти, глибокої загальної та спеціальної обізнаності, постійне підвищення особистої науково-професійної підготовки та кваліфікації; як потенційну готовність розв'язувати складні професійні завдання. На думку науковців, показниками професійної компетентності є загальна кількість необхідних знань, умінь та навичок; уміння правильно їх застосувати під час виконання своїх функцій; знання й прогнозування можливих наслідків певних дій; результат діяльності педагога; практичний досвід; гнучкість методу; критичність мислення; а також професійні позиції й індивідуальнопсихологічні характеристики.

Професійна компетентність – це система особистісних якостей, знань і умінь, що зумовлюють готовність і здатність фахівця здійснювати професійну діяльність, яка передбачає: сформованість уміння розмірковувати й оцінювати професійні ситуації та проблеми; творчий характер мислення; виявлення ініціативи у виконанні виробничих завдань; усвідомлене розуміння особистої відповідальності за результат праці; здатність до управління виробничим колективом; прийняття раціональних рішень у вирішенні конкретних завдань та проблем.

Проведений аналіз виявив, що наразі гостро постало протиріччя між традиційною системою підготовки дефектологів і потребами практики, в якій поряд з педагогічними кадрами для роботи в умовах диференційованої системи спеціальної освіти затребуваними стають фахівці, здатні супроводжувати дитину в умовах інклюзивного навчання. Наголошується на важливості підготовки майбутніх дефектологів, логопедів до інклюзивного навчання на основі компетентнісного підходу.

Список використаних джерел:

1. Протасов А.Г. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д. пед. н.: спец. 13.00.04 теорія і методика професійної освіти К., 2012. 40 с.

2. Шеремет М.К. Підготовка корекційних педагогів у вищих навчальних закладах *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Вип. XVII в двох частинах, частина 1. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Медобори.2006, 2011. 368 с.

*Шевчук Людмила,,
здобувачка освіти 2 курсу, ОС «магістр»,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

*Науковий керівник: Сергєєва В.Ф.,
к.п.н., доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

УКРАЇНСЬКА НАРОДНА ІГРАШКА В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ

Відомо, що приблизно 15 % населення світу – люди з інвалідністю. Серед них половина (а це більше півмільярда) – діти з особливими освітніми потребами (ООП) [2]. Діти з ООП, як і всі інші діти, мають бути включені в життя суспільства і реалізувати свої права та себе як особистість відповідно до можливостей, прагнень і вподобань. Тому в сучасних умовах інклюзія стає необхідною складовою як сучасного соціуму, так і освітньої галузі, зокрема дошкільної.

За роки незалежності система дошкільної освіти зазнала істотних змін. Пріоритетом в розвитку дошкільної освіти в Україні на сьогодні є забезпечення її якості та доступності для кожної дитини відповідного віку незалежно від індивідуального розвитку, місця проживання, матеріального забезпечення, соціального походження тощо [5].

Інклюзивна освіта – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти шляхом організації навчання дітей у закладах освіти на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей у навчально-пізнавальній діяльності [4]

Протягом останнього десятиліття вітчизняні вчені, зокрема, В. Бондарь, В. Засенко, С. Богданов, О. Гаврилов, Г. Гаврюшенко, А. Колупаєва, Н. Найда, Н. Софій, І. Ярмошук та інші присвячують свої праці дослідженням проблеми залучення осіб, а надто дітей, з особливими потребами до навчання в закладах освіти, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм.

Згідно наукових досліджень і практичного досвіду, саме дошкільна освіта є оптимальною для включення дітей, які потребують корекції психофізичного

розвитку, у загальноосвітнє середовище, оскільки у цей час простіше й швидше формується прийняття різноманітних особистісних проявів. Зокрема, діти дошкільного віку набагато швидше дорослих перестають виділяти відмінності між людьми, активно оволодівають культурними навичками та здібностями тощо.

Дошкільний вік – вік гри. Іграшка – річ, призначена дітям для гри. В народі її ще називають «цяцька», «лялька», «цяцянка», «виграшка», «забавка». Без неї гра неможлива. Як найсуттєвіший компонент гри вона відіграє важливу освітню, розвивальну, виховну, навіть організаційну ролі. Як і гра, іграшка є важливим фактором психічного розвитку дитини, що забезпечує поступове здійснення нею усіх видів діяльності на більш високому рівні.

Свою особливу цінність іграшка має у освітній роботі з дітьми з особливими потребами. У закладі дошкільної освіти з інклюзивним навчанням для дітей з порушеннями психофізичного розвитку мають використовуватись, в першу чергу, пізнавальні іграшки, які розширюють межі інтелектуальних здібностей дитини, формують певні вміння і навички (шнурівки, пірамідки, кубики з нанесеним на них зображенням, розрізні картинки, різноманітні вкладиші, мозаїки, дошки із заглибленнями для вкладання різних форм, головоломки для розвитку образного, просторового і творчого мислення). Особливе місце в корекційно-освітній роботі з дітьми, що мають особливі освітні потреби, належить настільно-друкованим іграм та іграшкам (розрізні картинки, пазли, лото, доміно, картки, конструктори тощо); іграшкам, які передбачають розвиток особистісної сфери дитини, використовуються ними в сюжетно-рольовій грі (предмети побуту, набори з професійної діяльності людини тощо); іграшки, призначені для театралізації (пальчикові ляльки, ляльки-рукавички, настільний театр); дитячі музичні інструменти: ударні (бубен, барабан, металофон, кастаньети) і духові (дудочки, свистульки, губні гармошки, гудки).

Виконуючи неабияку виховну, розвивальну й навчальну функції, іграшки забезпечують дитині психологічний комфорт, дають можливість практично застосовувати знання, уміння, а відтак сприяють становленню її життєвої

компетентності. З раннього віку ігри та іграшки допомагають малятам знайомитись з навколишнім світом, отримувати відомості про різні предмети, їхні ознаки та особливості. Особливе значення у вихованні дошкільників мають саме народні ігри та іграшки.

Народна іграшка – пам'ять етносу, нації, народу, людства про своє історичне та доісторичне минуле. Її форма є однією з початкових субстанціональних форм щодо освоєння людиною навколишнього середовища. Народна іграшка є спадщиною, подібно до рідної мови, казки, пісні. Народні іграшки перевірені дитячою любов'ю до неї, дитячою грою. Народна іграшка несе в собі художню культуру народної творчості, розвиває самобутні риси естетики свого народу.

Українські педагоги Т. Коваленко, В. Титаренко, К. Ряхно, О. Щербань розробили освітні технології використання з освітньою метою як народних ігор, так і народних іграшок [1].

Наукові дослідження переконливо доводять, що долучення дитини до культури рідного народу сприяє найповнішому розкриттю її природних схильностей, розвитку її здібностей, духовному збагаченню. Серед явищ матеріальної і духовної народної культури саме іграшки заслуговують на особливу увагу. Ці витвори, відображаючи явища реального світу, водночас несуть велике інформаційне наповнення, втілюють оригінальні ідеї, а тому мають надзвичайну пізнавальну цінність для дітей. Вони не лише урізноманітнюють ігрову діяльність дитини, а й розширюють сферу її уявлень про світ і свій народ, розвивають притаманні національній господарській та побутовій культурі навички.

Наказом Міністерства освіти і науки України від 19 грудня 2017 року № 1633 затверджено примірний перелік ігрового та навчально-дидактичного обладнання, що необхідні для оптимального оснащення освітнього процесу в усіх вікових групах закладів дошкільної освіти, де виховуються діти від народження до 6 (7) років, зокрема з ООП. У Переліку враховано зміни в соціальному замовленні до якості дошкільної освіти та інноваційні розробки у сфері навчального забезпечення і створення розвивального предметного

середовища для повноцінної організації життєдіяльності дітей з метою їх вчасного цілісного і всебічного розвитку. У переліку, зокрема, зазначаються і українські народні іграшки [3].

Отже, українські народні іграшки – важливий засіб навчання, виховання, розвитку, соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Цінність іграшки полягає в тому, що вона забезпечує формування самостійності, творчої діяльності дітей; розвиває емоційно-чуттєву, сенсорну сфери. За допомогою іграшок дитина дошкільного віку з ООП розвивається, пізнає світ, наслідує і засвоює соціальний досвід.

Список використаних джерел

1. Варава Т.С. Теоретичні засади використання української народної іграшки як засобу формування елементів національної культури. *Еврика. Науково-практичний журнал Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького*. № 2 (6), 2017. С. 16–18.

2. Інклюзивна освіта: як це працює за кордоном і в Україні. 2019. URL: https://education.24tv.ua/inklyuzivna_osvita_yak_tse_pratsyuye_za_kordonom_i_v_ukrayini_n122396.

3. Примірний перелік ігрового навчально-дидактичного обладнання для закладів дошкільної освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України від 19 грудня 2017 року № 1633. URL: <https://imzo.gov.ua/2017/12/20/nakaz-mon-vid-19-12-2017-1633-pro-zatverdzhennya-prymirnoho-pereliku-ihrovoho-ta-navchalno-dydaktychnoho-obladnannya-dlya-zakladiv-doshkilnoji-osvity/>

4. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання: Наказ МОН №912 від 01.10.2010. URL: https://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/ (дата звернення: 14.09.2018).

5. Тарапака Н.В., Кашуба Л.В. Інклюзія в дошкільлі: розвиток дітей із психофізичними вадами в умовах реалізації Базового компонента дошкільної освіти : Навчально-методичний посібник. Кіровоград, 2013. 140 с.

Наукове видання

**Вітчизняна система спеціальної та
інклюзивної освіти в євроінтеграційному
контексті: сучасний стан і перспективи
розвитку**

*Збірник тез доповідей учасників
науково-методичного семінару
(м. Луцьк, 28-30 вересня 2023 року)*

Відповідальні за випуск: І.Б. Кузава, З.С. Мацюк, Л.П. Стасюк